

Contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno: un aporte a la coherencia curricular del programa

Sonia Isabel Noreña González

Universidad de La sabana
Facultad de Educación
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Chía
2021

Contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno: un aporte a la coherencia curricular del programa

Línea de Profundización: Calidad de la Institución Educativa

Sonia Isabel Noreña González

Investigadora Principal

Mg. Ángela María Rubiano Bello

Asesora

Universidad de La sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía

2021



FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO


Reunida la mesa examinadora el día 21 de abril de 2021, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, la estudiante expuso y sustentó el trabajo de grado titulado: *"Contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno: un aporte a la coherencia curricular del programa"* bajo la dirección de la docente Investigadora Angela María Rubiano Bello.

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por la estudiante: *Sonia Isabel Noreña González*, los jurados le otorgaron la calificación de:

MERITORIA 4.6


 Dr. JAVIER BERMUDEZ APONTE
 Jurado


 Mg. LAURA MARCELA CUBILLOS
 Jurado


 Mg. JOHANNA CHOCONTÁ BEJARANO
 Presidente de la Mesa Examinadora

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de haber llegado a la Universidad de La Sabana, institución que me ha brindado su amor y su formación. La profesional que soy, así como los dones y bienes de mi vida se los debo a la universidad. En esta universidad he conocido grandes personas y amigos que han influido notablemente en mi vida.

A mi familia y amigos, a mi esposo, a mi hija y a mi hermano por su comprensión por su compañía por sus palabras de ánimo para seguir adelante. ¡Karen, hija mía, tratar de ser un ejemplo de vida para ti me ha motivado a luchar para salir adelante con la confianza puesta en que Dios dispondrá los medios para sacar adelante mi proyecto de vida! A Fidias, mi esposo por su amor, cuidado y protección. A Julián, mi hermano porque siempre me manifestó palabras de aliento para fortalecerme y así seguir adelante.

A mi equipo de trabajo por su acompañamiento y por su buena energía para desearme siempre cosas buenas.

A mi jefe, Ángela María de Valdenebro, por impulsarme a continuar mi formación como profesional y como Directora de Registro Académico.

Al señor decano de la Facultad de Educación, Dr. José Javier Bermúdez Aponte, quien fue director de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, porque me facilitó los medios para desarrollar mi formación en medio de los retos y las situaciones que afronté en esta etapa de mi vida.

A los profesores y administrativos de la Facultad de Educación por todo su interés y cariño y por su deseo de verme finalmente graduada como magíster.

A mi directora de tesis, Ángela Rubiano porque con su amor, su cariño, su entrega, dedicación y persistencia logró un reencuentro entre la motivación y la necesidad de poder alcanzar el logro de culminar mi maestría realizando un aporte a la calidad del programa a través de mi tesis de grado.

Al personal de vigilancia, a las monitas y a todos los que me han animado para lograr el sueño de culminar mi maestría. Cada uno de ellos me dio ejemplo del trabajo bien hecho y me animaron a hacer lo mismo desde mi gestión cada día.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	10
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1 Contexto	16
1.2 Descripción del Problema	19
1.3 Pregunta de Investigación	22
1.4 Objetivo General	22
1.5 Preguntas Asociadas.....	22
1.6 Objetivos Específicos	22
1.7 Justificación.....	23
2. MARCO TEÓRICO	24
2.1 Calidad de la Educación Superior	24
2.2 Sobre el concepto de competencia profesional	26
2.3 Modelo educativo basado en competencias profesionales	27
2.4 Competencias y Prácticas Directivas.....	28
3 ESTADO DEL ARTE	32
4 RUTA METODOLÓGICA.....	35
4.1 Tipo de Investigación	35
4.2 Diseño de Investigación	35
4.3 Población y Muestra.....	36
4.4 Técnicas de recolección de información	37
4.5 Instrumento de investigación.....	38
4.6 Consideraciones éticas	42
5 ANÁLISIS DE DATOS	43

5.1	Tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina	43
5.2	Tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas a través de la comparación con otros programas similares en Colombia.....	48
5.3	Necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la MDGIE	52
5.4	Fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa.....	86
6	IMPACTOS DEL ESTUDIO	89
7	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	95
8	RECOMENDACIONES	99
9	NUEVOS TÓPICOS DE INVESTIGACIÓN.....	104
10	LIMITACIONES.....	105
	REFERENCIAS	106
	ANEXOS.....	110

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización general de los participantes	37
Tabla 2. Relación de objetivos específicos y técnicas de recolección de información	37
Tabla 3. Matriz de categorías para entrevista semiestructurada a profundidad para graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (MDGIE).....	39
Tabla 4. Competencias funcionales de los directivos docentes según el área de gestión (MEN, 2020)	50
Tabla 5. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 1	53
Tabla 6. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 2.....	55
Tabla 7. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 3	58
Tabla 8. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 4	61
Tabla 9. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 5	65
Tabla 10. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 6	69
Tabla 11. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 7	73
Tabla 12. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 8	76
Tabla 13. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 9	80
Tabla 14. Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 10.....	83
Tabla 15. Análisis de conceptos estructurantes que emergen después del análisis de necesidades del entorno	87
Tabla 16. Ajuste al perfil del graduado de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas	89
Tabla 17. Propuesta de ajuste de competencias generales del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas	90
Tabla 18. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 1.	91
Tabla 19. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 2.	92
Tabla 20. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 3.	92
Tabla 21. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 4.	93
Tabla 22. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 5.	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de evaluación de la coherencia curricular en la Universidad de La Sabana	18
Figura 2. Prioridad estratégica 2: Aprendizaje Unisabana	20
Figura 3. Métodos en investigación cualitativa	36
Figura 4. Proceso curricular para el Aseguramiento del Aprendizaje	99
Figura 5. Esquema de transformación curricular	100
Figura 6. Síntesis del concepto de Relevancia Práctica	101
Figura 7. Metodologías y técnicas del Aprendizaje Experiencial en la Universidad de La Sabana.....	102

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado.....	110
Anexo B. Protocolo de entrevista.....	112
Anexo C. Evidencia de la Renovación del Registro Calificado del Programa.....	115

RESUMEN

En el marco de la Autoevaluación (2018- 2020) para la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (en adelante MDGIE) se realizó el presente estudio de tipo cualitativo y diseño de estudio de caso, cuyos objetivos fueron identificar las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina y en otros programas similares en Colombia. También se buscó reconocer las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias y prácticas directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la MDGIE para identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa desde la experiencia de los graduados.

Este es el cuarto estudio realizado por estudiantes y profesores del programa como aporte fundamental que se suma a los procesos de autoevaluación y mejora continua de la MDGIE (Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017; Martínez, 2018). Para la referenciación se revisaron 4 programas de maestría similares en América Latina y 5 en Colombia, así como el Informe Tuning América Latina (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007). Además, se contó con la participación de 10 graduados de distintas cohortes entre el 2017 y el 2020 a quienes se aplicó un protocolo de entrevista a profundidad. Los resultados de la referenciación revelan que a nivel internacional el concepto de liderazgo directivo y desarrollo socioemocional de los directivos son aspectos que revisten gran importancia. Así mismo, se detecta una marcada transición del concepto de competencia directiva hacia el de práctica directiva, lo cual pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la relevancia práctica de los resultados previstos de aprendizaje en los diferentes espacios académicos de la MDGIE. En esta misma línea, la voz de los graduados permite reconocer el impacto positivo que el programa ha tenido en su práctica como directivos de jardines infantiles, colegios y universidades.

Se destaca el valor que asignan los graduados al sello antropológico de la Maestría y la profunda comprensión de la dimensión ética de la acción directiva. Otro hallazgo relevante es que las asignaturas o actividades de aprendizaje y evaluación que más generan recordación positiva fueron aquellas de carácter predominantemente práctico que les permitieron transformar aspectos de su realidad institucional y de su quehacer directivo. Entre las estrategias de formación más relevantes se encontró que el trabajo de grado (investigación asesorada) se valora como una oportunidad de fortalecimiento de las instituciones que los graduados dirigen, lo que muestra los avances del programa en el componente de investigación. También reconocen la importancia de fortalecer el componente administrativo y financiero de la formación que brinda la MDGIE y resaltan la necesidad de equilibrar el currículo para poner el mismo énfasis en la dirección y gestión tanto de programas de educación superior como en la gestión de instituciones de educación básica y media.

Como impactos de la presente investigación se destaca que sus aportes constituyeron insumos fundamentales para la revisión de la coherencia curricular del programa, aspecto central del proceso de Autoevaluación 2018- 2020 que condujo al fortalecimiento de los syllabus y el desarrollo de las asignaturas incrementando la relevancia práctica de las actividades de formación y evaluación que proponen los profesores. Como fruto de estos esfuerzos el programa obtuvo la Renovación del Registro Calificado por 7 años más y la aprobación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el cambio de maestría en profundización a maestría en investigación.

PALABRAS CLAVE

Competencia directiva, práctica directiva, educación superior, calidad de las instituciones educativas, modelo educativo basado en competencias profesionales (MCP), perfil del graduado.

ABSTRACT

Within the framework of the Auto evaluation (2018- 2019) stated analysis that was done for the Master in Direction and Management of Educational Institutions (MDGIE), a qualitative study and case study design was carried out. The objectives were to identify trends in educational institutions regarding director's training in Master's programs offered in Latin America and other similar programs in Colombia. It also sought to recognize the needs of the environment concerning training of competencies and managerial practices acquired throughout the experience of MDGIE graduates and identify the strengths and opportunities for improvement of academic curriculums, as well as the development of programs curriculums derived from the experience of graduates.

This is the fourth study carried out by students and teachers of the program as a fundamental contribution that adds to the self-evaluation and continuous improvement processes of the MDGIE (Panesso and Puerto, 2017; Moreno, Galicia and Riscanevo, 2017; Martínez, 2018). For reference, 4 similar master's programs in Latin America and 5 in Colombia were reviewed, as well as the Tuning Latin America Report (Deusto University and Groningen of University, 2007). Also, 10 graduates from different cohorts between 2017 and 2020 participated, to whom an in-depth interview protocol was applied. The results of the master's program references reveal that on an international level, the managerial leadership concept and socio-emotional development of directors are aspects of great importance. Likewise, a marked transition from the concept of managerial competence to managerial practice is detected, which highlights the need to strengthen the practical relevance of the expected learning outcomes in the different academic spaces of the MDGIE. Moreover, the perspective of the graduates allows us to recognize the positive impact that the program had on their work experience as directors of kindergartens, schools, and universities.

The graduate students contribute with great value to the anthropological seal of the master program and the deep understanding of the ethical dimension of managerial action stands out. Another relevant finding is that the courses or learning activities that generate positive remembrance, were those with a predominantly practical experience that allowed them to transform aspects of their institutional reality and their managerial tasks. Among the most relevant training strategies, it was found that the graduation project (advised research) is valued as an opportunity to strengthen the educational institutions that graduates manage, demonstrating the progress of the program in the research component. They also recognize the importance of strengthening the administrative and financial component of the training provided by the MDGIE and highlight the need to balance the curriculum regarding the same emphasis on the direction and management of higher education programs as well as on the management of basic and secondary education.

As impacts of this research, it is highlighted that their contributions constituted fundamental inputs for the revision of the curricular coherence of the program, a central aspect of the 2018-2020 Self-evaluation

process that led to the strengthening of the syllabus and the development of the courses, increasing the practical relevance of the training and evaluation activities proposed by the teachers. As a result of these efforts, the program obtained the Renewal of the Qualified Registry for 7 more years and the approval of the Ministry of National Education (MEN) for the change from a master by coursework to a master by research.

KEYWORDS

Management competence, management practice, higher education, quality of educational institutions, educational model based on professional competencies (MCP), graduate profile.

INTRODUCCIÓN

Para la Universidad de La Sabana el Aseguramiento del Aprendizaje (*Assurance of Learning, AoL*) es un proceso que se realiza de forma sistemática y permanente para evaluar los currículos de los programas académicos. El objetivo es el mejoramiento constante de la calidad y el aseguramiento de la pertinencia de la formación de los graduados frente a las necesidades del entorno.

El pilar fundamental del Aseguramiento del Aprendizaje es la coherencia curricular la cual “se refiere al hecho de garantizar una relación de unión, correspondencia, interconectividad y articulación entre todos aquellos elementos que favorecen el proceso formativo y posterior ejercicio profesional” (Universidad de La Sabana, Dirección de Currículo. Jefatura de Aseguramiento del Aprendizaje, 2018, s.p.). En otras palabras, es un proceso que busca hacer un análisis riguroso de los programas que se desarrollan en la Universidad de La Sabana y que por tanto focaliza la reflexión crítica sobre los elementos que integran el currículo para garantizar el logro de los objetivos de formación o de las competencias de los graduados.

De allí la relevancia social y las implicaciones prácticas de la presente investigación que se orientó a reconocer las necesidades del entorno (contextos de práctica profesional de los graduados del programa) en el marco de la revisión de la coherencia curricular de la MDGIE. Además, el estudio representa la continuidad de investigaciones previas realizadas por estudiantes y profesores de maestría, lo cual se considera de gran valor ya que los programas de educación superior mejoran no solamente por el efecto impulsor de los procesos de autoevaluación y acreditación sino por la fuerza transformacional de la investigación sobre sus procesos internos (Quiroz, 2007).

Para dar cuenta del proceso investigativo el informe final que se presenta en este documento está organizado en nueve apartados. El primero de ellos corresponde al planteamiento del problema en el cual se presenta una descripción de la situación que constituye el objeto de estudio, la pregunta que de dicha situación se desprende y el objetivo general previsto para dar respuesta a ese interrogante. Las preguntas asociadas, los objetivos específicos y la justificación en la cual se exponen los criterios para valorar el potencial del estudio conforman este capítulo.

En el segundo apartado se exponen los fundamentos teóricos de la investigación realizando un recorrido por los conceptos de educación superior de calidad, coherencia curricular, competencias y prácticas directivas como constructos centrales del estudio.

Posteriormente, en el tercer capítulo se describen los antecedentes de investigación, empezando por los estudios previos realizados por estudiantes y profesores de la MDGIE sobre diferentes aspectos del programa como el impacto de la formación en competencias investigativas y en competencias de

innovación y liderazgo, así como las concepciones de los profesores sobre competencia directiva, currículo, enseñanza- aprendizaje y evaluación. También se presentan otros antecedentes sobre investigaciones similares en el marco del proceso de mejoramiento de la educación superior.

En el cuarto capítulo se expone la ruta metodológica de la investigación. Es decir, se presenta y sustenta la pertinencia del tipo de investigación cualitativo y el diseño de estudio de caso que se eligió para abordar el problema de investigación. También se describe la población, la muestra y el proceso de diseño del instrumento (protocolo de entrevista) con sus correspondientes categorías y descriptores. Cabe anotar que para lograr una mayor profundidad el diseño de la entrevista tomó algunos elementos de la fenomenología, lo cual se consideró novedoso y viable, dado que como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) “las fronteras entre los diseños cualitativos no existen” y lo más importante es “realizar la investigación de manera sistemática y profunda” (p. 516).

A continuación, se presenta el quinto capítulo del estudio que corresponde al análisis de datos en el cual se presentan los resultados de cada objetivo, así como la síntesis de los hallazgos que luego sirvieron como insumo para la revisión de la coherencia curricular que se realizó desde la coordinación del programa. En el sexto capítulo se recogen los principales impactos de la investigación con el fin de ilustrar las implicaciones prácticas de los resultados. El séptimo capítulo corresponde a la discusión y conclusiones del estudio y abarca las reflexiones de índole práctico y teórico que se desprenden del análisis de datos.

El octavo capítulo se considera de especial relevancia ya que recoge a modo de recomendaciones las propuestas de ajuste al perfil del graduado y a las competencias esperadas que sustentan el Proyecto Educativo del Programa (en adelante PEP) y su despliegue curricular. Estos aportes constituyen el punto de partida para continuar fortaleciendo las estrategias y las metodologías de enseñanza- aprendizaje para que los estudiantes alcancen los Resultados Previstos de Aprendizaje (en adelante RPA) de todas las asignaturas de la MDGIE con mayor impacto tangible.

En el noveno capítulo se proponen nuevos tópicos de investigación que se derivan del presente estudio y que pueden ser abordados para seguir fortaleciendo la calidad del programa mientras que en el décimo capítulo se exponen las limitaciones que afrontó la investigación. El documento incluye las referencias y anexos que ayudan a soportar el rigor del proceso investigativo.

El lector se encuentra frente a una investigación que, sin duda, contribuyó a incrementar la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la MDGIE, así como a promover la reflexión en el marco del proceso de revisión de la coherencia curricular y la Autoevaluación 2018- 2020 que condujo a la obtención de la Renovación del Registro Calificado en septiembre de 2020.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contexto

La Universidad de La Sabana hunde sus raíces en la labor de la Asociación Para la Enseñanza (ASPAEN) la cual fue creada en atención a la invitación que, en 1964, San Josemaría Escrivá de Balaguer realizó a los padres de familia para que ellos mismos fundaran los colegios donde se educarían sus hijos. En 1971, gracias a ASPAEN se dio origen al Instituto Superior de Educación (INSE) que fue pionero en educación a distancia en Colombia. Posteriormente en 1979, a partir del INSE nace la Universidad de La Sabana como institución de educación superior de carácter privado. Desde sus orígenes la Universidad ha impulsado la “misión de buscar, descubrir, comunicar y conservar la verdad, inspirada en la visión cristiana del hombre y del mundo” (Universidad de La Sabana, 2010, s.p.)

La revisión del horizonte institucional de la Universidad permite dar cuenta del interés que la Universidad tiene por dejar un impacto positivo en el entorno de desempeño de sus graduados y en la sociedad en general. Así se evidencia en el siguiente fragmento de la Misión institucional:

[La Universidad de La Sabana] se relaciona con todos los sectores de la sociedad, y contribuye con legítimas soluciones a sus múltiples y complejos problemas, mediante un trabajo interdisciplinario, competente y solidario, resultado de la acción articulada de investigación y docencia, que mira al bien común, a la convivencia y cooperación entre los hombres, sin discriminación alguna, y al reconocimiento incondicionado de la vida humana, de la persona y de la familia en la sociedad. (Universidad de La Sabana, 2010, s.p.).

En el Proyecto Educativo de la Universidad (en adelante PEI) se formulan diversos propósitos en relación con la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar universitario. En particular, en uno de los propósitos en relación con la docencia se postula que de conformidad con la visión la universidad debe “ofrecer programas de educación superior que respondan, adecuada y simultáneamente, a su misión, a las necesidades del país y a las tendencias globales de la educación” (Universidad de La Sabana, 2010, s.p.). Como puede evidenciarse en dicho propósito se refleja una de las aspiraciones expresadas en la Visión institucional: “Queremos una Universidad cuyo compromiso con el desarrollo del conocimiento aporte soluciones a los grandes problemas y contribuya a dar respuesta a las nuevas exigencias y necesidades de la sociedad” (Universidad de La Sabana, 2010, s.p.). En tal orden de ideas, puede inferirse que la calidad de los programas académicos constituye un efecto de los mencionados propósitos institucionales.

Por otra parte, de acuerdo con lo expresado en la Resolución de la Renovación de la Acreditación Institucional de la Universidad de La Sabana (Resolución 6700 del 4 de agosto del 2010) acerca de los

aspectos positivos, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) resaltó que “La Universidad de La Sabana es una institución comprometida con la calidad”

Como muestra de dicho compromiso, la Universidad ha estructurado un sólido sistema de aseguramiento de la calidad con sus planes de acción y sus planes de desarrollo relacionados con las acciones misionales en docencia, investigación y proyección social. En particular, desde la Dirección de Currículo de la Universidad se ha emprendido un proceso para brindar orientación a los programas de cada Facultad con el fin de realizar de manera permanente la revisión de la coherencia curricular:

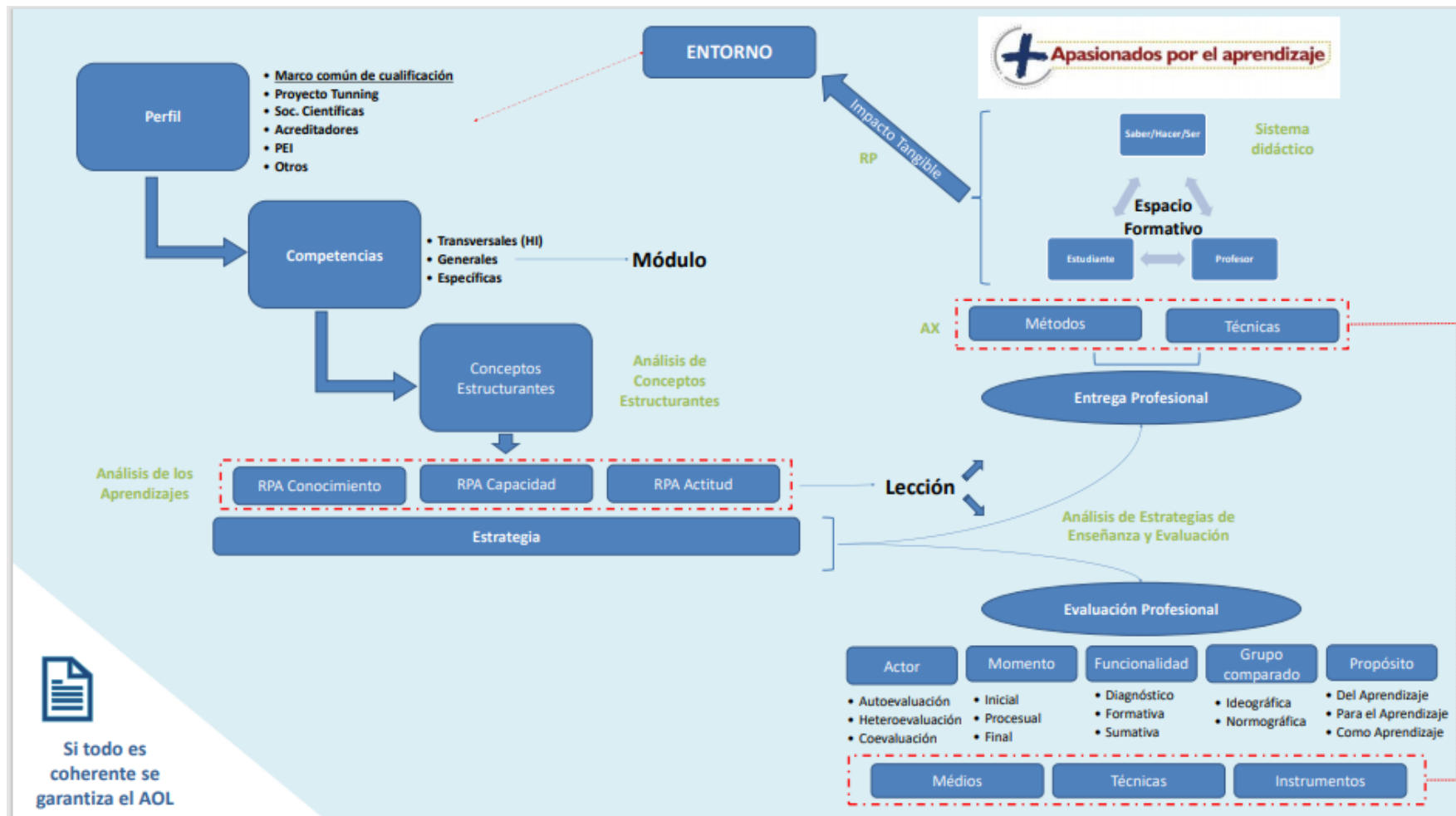
La Sabana define el Aseguramiento del Aprendizaje (AoL por sus siglas en inglés) como un elemento ordenador de los procesos académicos. El AoL se asume como el proceso sistemático y permanente de evaluación de los currículos con el fin de garantizar que los elementos allí dispuestos y las rutas en las cuales se han organizado permitan efectivamente a los estudiantes alcanzar los fines formativos propuestos. Adicionalmente implica el análisis de los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en los diferentes espacios académicos comparándolos con los resultados que deberían alcanzar de acuerdo con cada propuesta curricular (Dirección de Currículo, 2020, s.p.).

La evaluación de la coherencia curricular de los programas se realiza en el marco de los procesos de Autoevaluación con miras a la Renovación de Registros Calificados o a la obtención de la Acreditación de Alta Calidad.

El PEI de La Sabana se centra en las personas, identificando y reconociendo la pluralidad de sus posturas ideológicas o científicas y la diversidad de los saberes. Así, mediante la investigación y la docencia, la Universidad se proyecta, con vocación de servicio, en los distintos sectores de la sociedad. El horizonte institucional de la universidad se concreta a través de una oferta de programas de pregrado y posgrado. En esos programas se establece el desarrollo de unas competencias propias que constituyen el aporte de La Sabana a la sociedad. La manera en que La Sabana contribuye finalmente a la sociedad es a través de las competencias de los graduados y de su conocimiento y formación como personas. Por tanto, es relevante que, en este marco, una de sus maestrías se pregunte de manera profunda de qué forma se está cumpliendo con la oferta de valor para los estudiantes y para la sociedad.

En la Figura 1 se observa el proceso de Aseguramiento del Aprendizaje que se sigue desde la Dirección de Currículo de la Universidad. En la imagen el concepto de “Entorno” se ubica en la parte superior, lo cual denota la importancia que se asigna a la relevancia práctica de los aprendizajes adquiridos en cada programa que deben generar un impacto tangible en el contexto de desempeño profesional de los graduados, es decir en la sociedad. La comprensión de lo que el entorno requiere en términos idoneidad profesional es fundamental para que los programas puedan ajustar las competencias, resultados previstos de aprendizaje, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza- aprendizaje y evaluación.

Figura 1. Modelo de evaluación de la coherencia curricular en la Universidad de La Sabana



Fuente: Universidad de La Sabana, Dirección de Currículo, 2021

1.2 Descripción del Problema

El Ministerio de Educación Nacional, a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) presenta los lineamientos para que las instituciones y sus programas revisen la calidad de sus procesos a luz de derroteros claros y objetivos que permitan introducir acciones de mejora que impulsen y mantengan la calidad.

Con base en el documento que contiene los criterios que determinan que un programa es de alta calidad, la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana considera que la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas reúne las características y condiciones para acreditarse y proyectarse como un programa cuya trayectoria e impacto lo consolidan y le dan reconocimiento a nivel local, regional y nacional (Universidad de La Sabana, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Autoevaluación del programa (2015- 2017)).

Lo anterior es la consecuencia de que, desde hace varios años, la evaluación de la calidad de la educación superior es un tema de gran importancia para el MEN. En los lineamientos anteriores el *Factor 4. Procesos académicos* es uno de los 10 factores de calidad. En ese factor la revisión de la coherencia curricular es el punto de partida.

En el 2020 el Consejo Nacional de Acreditación – CNA actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad. En los lineamientos vigentes el *Factor 5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje* establece en una de sus características la Integralidad de los aspectos curriculares como un aspecto fundamental para demostrar la calidad.

Lo expuesto evidencia que hay un contexto político nacional sobre la calidad de la educación superior en Colombia que sustenta la pertinencia del estudio y que, por esta razón, cada institución de educación superior ha puesto en marcha acciones orientadas a velar por el mejoramiento continuo de sus procesos académicos y de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, en relación con el contexto institucional, conviene mencionar que la Universidad se encuentra en un momento de transformación en la cual se ha planteado una visión compartida “inspirada en la idea de ser una universidad de tercera generación, para servir más y mejor” (Fuente: Universidad de La Sabana, Comité de Estrategia, 2021). Para lograr la materialización de esa visión se han formulado cuatro prioridades estratégicas, de las cuales dos de ellas guardan relación con aspectos curriculares. En la siguiente figura se observan las cuatro prioridades curriculares.

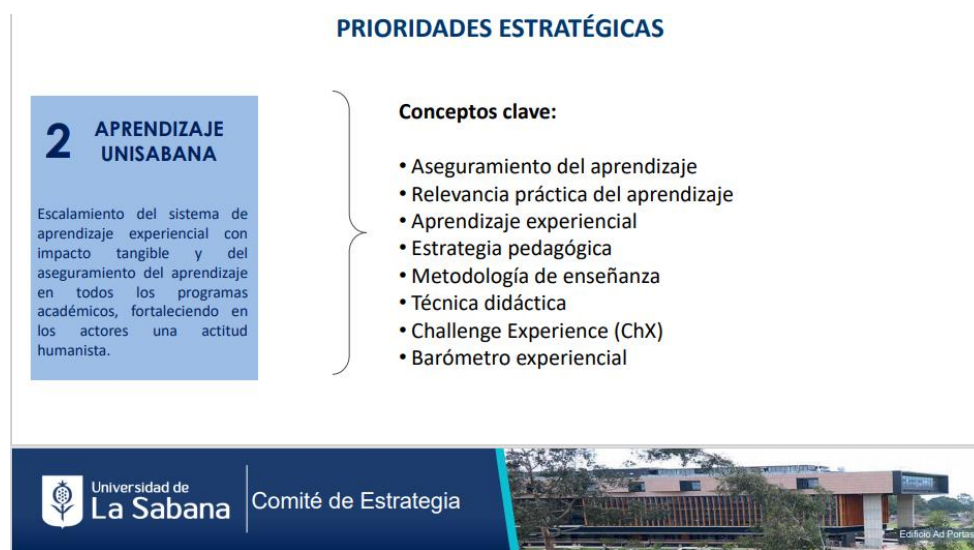
Figura 2. Prioridades estratégicas de la Universidad de La Sabana 2021- 2023



Fuente: Universidad de La Sabana, Comité de Estrategia, 2021

Conviene destacar que el Aprendizaje constituye la segunda prioridad estratégica de la Universidad de La Sabana y que se pretende escalar el sistema de aprendizaje experiencial con impacto tangible, así como el aseguramiento del aprendizaje (ver Figura 3). De allí se deriva la importancia del presente estudio que pretende contribuir a la revisión de la coherencia curricular en un programa de posgrado de la Facultad de Educación.

Figura 3. Prioridad estratégica 2: Aprendizaje Unisabana



Fuente: Universidad de La Sabana, Comité de Estrategia, 2021

En concordancia con los propósitos institucionales la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana ha promovido el mejoramiento continuo de sus programas de pregrado, especialización, maestría y doctorado. Para ello ha impulsado los procesos de Autoevaluación y revisión de la coherencia curricular de cada programa. En particular, la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, ha venido promoviendo a través de su correspondiente Subcomisión de Autoevaluación propuestas de investigación que le aporten a la revisión, reflexión y evaluación de aspectos internos del programa (Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017; Martínez, 2018). A partir de las Autoevaluaciones 2015- 2017 y 2018- 2020 así como de los hallazgos de dichas investigaciones el programa ha puesto en marcha estrategias para el fortalecimiento de los procesos académicos que impacten directamente en sus egresados buscando el logro de las competencias necesarias para llevar a cabo excelentes prácticas directivas e impactando en las instituciones en las cuales se desempeñan.

El programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana nació en el año 2006, como respuesta a una necesidad ya que en el contexto nacional no existía un programa que contemplara la formación de directivos en el sector educativo desde una perspectiva antropológica de las organizaciones a través de la cual se concibe a la persona como el centro de la tarea educativa.

Según Martínez (2018) por su naturaleza y por el tipo de población a la cual se dirige, el programa tiene una función social importante frente a la calidad de la educación, ya que diversos estudios (OEI (2017), Unesco (2014), OCDE (2016) coinciden en señalar que el liderazgo de los directivos constituye el segundo factor que incide en la calidad de educación.

La MDGIE consciente de esa responsabilidad ha desarrollado tres investigaciones previas en el marco del proceso de autoevaluación con miras a la Renovación del Registro Calificado en 2020 y la Acreditación de Alta Calidad proceso que se llevará a cabo en el 2021. Es decir, se asume que el programa mejora en la medida en que se desarrolle investigación interna para impulsar su calidad. En tal sentido, dicha ruta de mejoramiento desde estudios internos realizados en el programa constituye una ruta replicable para otros programas de La Sabana que quieran impulsar su calidad, más allá de la autoevaluación y la acreditación.

Dado que, como señalan Ruiz (2001), Quiroz (2007) y Martínez (2018) es importante que los programas de educación superior respondan de manera concreta a las necesidades reales de la sociedad desde el desempeño profesional de sus graduados, se considera relevante aportar la revisión de la coherencia curricular de la MDGIE, asumiendo que dicha evaluación constituye una reflexión acerca de la pertinencia de las competencias profesionales que se están formando en el graduado, como directivo en ejercicio, para atender los desafíos propios de su cargo y fortalecer sus prácticas.

De lo anterior, se desprende la siguiente pregunta de investigación:

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cómo contribuye la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas a la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno?

1.4 Objetivo General

Reconocer las contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas a la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno.

1.5 Preguntas Asociadas

1. ¿Cuáles son las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina?
2. ¿Cuáles son las tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en Colombia?
3. ¿Cuáles son las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas?
4. ¿Cuáles son las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa a partir del análisis realizado?

1.6 Objetivos Específicos

1. Identificar las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina.
2. Identificar las tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas a través de la comparación con otros programas similares en Colombia.
3. Reconocer las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.
4. Identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa a partir del análisis de necesidades de entorno.

1.7 Justificación

Dado el impacto que el presente estudio puede tener en términos de la calidad de la MDGIE y del incremento en el grado de cumplimiento sobre la promesa de valor que el programa ofrece, se considera que la investigación es conveniente porque los resultados pueden contribuir a ampliar la información para la autoevaluación del programa y para diseñar e implementar mejoras en torno a la coherencia curricular. Incluso puede ser útil para diseñar planes de formación docente en caso de ser necesario. Dado que el estudio da continuidad a las investigaciones de (Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017; Martínez, 2018) tiene un alto valor práctico pues apunta a un propósito similar. Es decir, al mejoramiento continuo y a la reflexión interna del programa.

Además, contribuye a dar continuidad a la línea de investigación sobre Calidad de las Instituciones Educativas pero aplicada al mismo programa y deja abierta la puerta para futuras investigaciones que sigan nutriendo el conocimiento de las directivas de la Facultad de Educación sobre el potencial y las oportunidades de mejora que tiene la MDGIE. Este aspecto es de gran relevancia social si se considera que el liderazgo directivo es un aspecto fundamental que tiene incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OEI, 2017; Leithwood y Riehl, 2009). Es decir, atender el mejoramiento continuo de la MDGIE es fomentar la excelencia directiva que se requiere para impulsar instituciones educativas con calidad.

De otra parte, el estudio también tiene implicaciones prácticas para la MDGIE ya que uno de los requisitos centrales para la Autoevaluación 2018- 2020 es la revisión de la coherencia curricular del programa en el marco del Aseguramiento del Aprendizaje que debe demostrarse para que el programa pueda solicitar la Renovación del Registro Calificado ante el MEN ya que el último que se obtuvo vencía en junio de 2021. Cabe anotar que el estudio puede proporcionar insumos útiles para ajustar las competencias del graduado y los RPA asociados a cada una de ellas, lo cual tendrá implicaciones en el desarrollo micro curricular del programa.

Con base en los argumentos expuestos es posible afirmar que el presente estudio es relevante y conveniente, especialmente porque no hay estudios similares sobre la MDGIE, si bien en la anterior Autoevaluación (2015- 2017) también se inició un proceso de revisión de la coherencia curricular que condujo a la revisión de los syllabus no hay un registro formal de la experiencia que sirva como hoja de ruta para futuras revisiones. En esa línea es posible afirmar que la indagación que realizará para reconocer las necesidades del entorno y los aportes de la maestría a la formación de líderes competentes es conveniente, ya que se da continuidad al estudio de Martínez (2018) en el cual se recogió la voz de los profesores de la MDGIE con el fin de reconocer las concepciones que los docentes del programa han construido con relación al concepto de competencia, al de currículo y al de enseñanza – aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

Para responder a la pregunta de investigación se considera necesario profundizar en la comprensión de cuatro constructos: calidad de la educación superior y Aseguramiento del aprendizaje, competencias profesionales, Modelo educativo basado en Competencias Profesionales (MCP) y competencias y prácticas directivas.

2.1 Calidad de la Educación Superior

La calidad de la educación superior es una preocupación creciente dado el impacto que dicha calidad tiene en términos de la formación de profesionales competentes que puedan contribuir a impulsar el desarrollo social. Sin embargo, no siempre fue así. Al menos cuatro factores han impulsado la necesidad de promover una educación superior de calidad. El primero de ellos es el vínculo entre la educación superior y el desarrollo económico y social de cada país. El segundo es el incremento de la actividad académica, de investigación y de proyección social en las instituciones de educación superior. El tercer factor está referido al aumento de los costos de formación en educación superior y la imposibilidad del Estado de asegurar la gratuidad completa, entre otras cosas porque la oferta y la demanda que definen el dinamismo del mercado no son aspectos ajenos a las universidades y otras instituciones semejantes. El cuarto factor es la necesidad de gestionar los procesos y los recursos con racionalidad y eficiencia para lograr la sostenibilidad de los programas y las instituciones de educación superior en el tiempo (Razo, Dibut e Íñigo, 2016). Entonces,

Los grandes desafíos al desarrollo de la educación superior contemporánea reclaman cada vez más de la universidad la sistematización de una proyección hacia el cambio y perfeccionamiento, no sólo a partir de las exigencias internas propias de los procesos que acomete, sino desde la evolución y correspondencia con las demandas de su entorno.

Ello no puede lograrse de manera espontánea, se requiere de una proyección institucional que consolide una actitud hacia la búsqueda y promoción de la calidad universitaria, lo que muchos identifican hoy como Gestión de la Calidad en la Universidad. Como primer paso para ello, se requiere disponer de un conjunto de los principales presupuestos que pueden servir de referencia y fundamento tanto para su construcción, así como los aspectos básicos de evaluación de su desarrollo y las bases principales de perfeccionamiento ante los retos prospectivos; adecuado, además, a las características propias del avance universitario contemporáneo. (Razo, Dibut e Íñigo, 2016, p. 191).

De acuerdo con Pires et al. (2008) a partir de los años 70, las universidades introducen el concepto de calidad como uno de sus propósitos institucionales y a partir de los 90, se inició la consolidación de modelos de evaluación para medir la calidad de la educación superior.

Según Razo, Dibut e Íñigo (2016) los Modelos de Aseguramiento de la Calidad tienen tres fases:

- **Conceptualización:** en esta etapa se “incluye la elaboración del consenso sobre los elementos para tener en cuenta en la definición de la calidad, tanto en lo general y metodológico, como en lo particular y específico” (p. 194). Es en esta fase donde se definen los indicadores, los mecanismos de obtención y la metodología de cálculo.
- **Construcción del Modelo:** en esta fase se pretende formar o entrenar a la comunidad universitaria para que comprenda la conceptualización del modelo y pueda apropiarlo para contribuir con prácticas de calidad y acciones de evaluación y seguimiento a los indicadores.
- **Aseguramiento de la Calidad:** esta fase consiste en el despliegue de la gestión estratégica y operativa de la institución, “con el sistema o metodología que se escoja, pero que se asiente en cumplir, cada día, lo acordado en las etapas 1 y 2. Esta es la etapa de la vida real, cotidiana, donde se decide la calidad” (p. 195).

Según el MEN (2020) “el concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate” (s-p.)

La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación. Reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social (MEN, 2020, s.p.)

Considerando que los Modelos de Aseguramiento de la Calidad buscan incrementar la eficiencia en la gestión institucional para lograr la formación de profesionales competentes, cobra relevancia el concepto de Aseguramiento del Aprendizaje (*Assurance of Learning*, AoL) que es el marco y propósito de la coherencia curricular.

Se entiende al AoL como un “proceso sistemático y permanente de evaluación de los currículos con el fin de garantizar que los elementos allí dispuestos y las rutas en las cuales se han organizado permitan efectivamente a los estudiantes alcanzar los fines formativos propuestos” (Universidad de La Sabana, Dirección de Currículo. Jefatura de Aseguramiento del Aprendizaje, 2018, s.p.). Dicho proceso de evaluación se sustenta en el compromiso de la Universidad de La Sabana para garantizar la calidad de los aprendizajes, entendiendo que dicha calidad se refleja en el entorno de ejercicio profesional de los graduados. Es allí donde se valida la calidad de la formación que brinda cada programa. Es decir, la relevancia práctica es un pilar fundamental para asegurar la calidad de los aprendizajes.

2.2 Sobre el concepto de competencia profesional

Dado que el Modelo de Aseguramiento del Aprendizaje (AoL) que propone la Dirección de Currículo de la Universidad de La Sabana se estructura en torno a competencias profesionales conviene profundizar en el tema. Para abordar el concepto de competencia, el MEN (2019) resalta la labor que el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (en adelante TESE) realizó para definir que las competencias profesionales se componen de dos grandes campos: las competencias profesionales específicas, asumidas como los conocimientos propios del campo de estudio; y las competencias profesionales genéricas, que se relacionan con ciertas “destrezas blandas” que posibilitan poner en práctica los conocimientos, en ambientes de trabajo e interacción, con éxito.

Igualmente, el MEN (2019) refiere que hay amplia aceptación en torno a la idea de que las competencias profesionales “son la combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, saberes que se integran con base en una serie de atributos personales y profesionales” (s.p.), tal como lo propone Tuning América Latina (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007).

Con respecto a las competencias genéricas, afirman, recogiendo las orientaciones de TESE (citado en MEN, 2019), que éstas se clasificarían en tres subgrupos:

- Instrumentales. Involucran habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas y destrezas tecnológicas y lingüísticas. Se les considera claves en la práctica profesional, en tanto son necesarias para la comprensión, construcción, manejo y uso crítico de la información.
- Interpersonales. Involucran habilidades de relación social e integración en diferentes colectivos, como también capacidad de trabajo en equipos multidisciplinarios.
- Sistémicas. Involucran destrezas y habilidades para ver los sistemas en su totalidad. Se asumen como una combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento.

En la línea de estudios sobre la evaluación de competencias sobresalen los aportes de Villa y Poblete (2007) quienes realizaron una amplia revisión documental sobre las técnicas e instrumentos para evaluarlas y métodos de aprendizaje.

Los autores concluyen que las competencias genéricas, incluidas las interpersonales, deben ser planificadas y programadas desde los responsables del diseño curricular, como aportación de valor añadido en el perfil académico-profesional. En este mismo sentido, resaltan que hay cinco competencias consideradas claves: “comunicación verbal, comunicación escrita, sentido ético, trabajo en equipo y uso de las tecnologías” (Villa y Poblete, 2007, p. 157).

En línea con lo anterior, conviene destacar que el desarrollo de competencias de educación superior es un tema de interés para los investigadores. Al respecto, la literatura reporta que las universidades

privilegian en los primeros semestres las competencias instrumentales y para semestres intermedios y finales, las interpersonales y sistémicas ya que estas últimas requieren un mayor nivel de madurez personal en el estudiante (Villa y Poblete, 2007).

2.3 Modelo educativo basado en competencias profesionales

La adquisición y desarrollo de competencias profesionales como propósito del proceso formativo en educación superior puede explicarse por lo expuesto por Deluiz (2001) quien resalta que en América Latina el modelo de competencias se desarrolla a partir de las reformas educativas que se pusieron en marcha cuando el modelo tradicional de educación demostró que no respondía a las necesidades reales del entorno.

Al igual que el concepto de calidad, el modelo por competencias profesionales proviene del campo de la Administración, ya que los primeros en emplearlo fueron los departamentos de recursos humanos, para definir procesos de selección, formación y evaluación por desempeño en concordancia con las exigencias de organizaciones empresariales. Desde la perspectiva administrativa las competencias de los trabajadores constituyen una ventaja competitiva, por lo cual es de vital importancia que cada persona aprenda y desarrolle las competencias requeridas por el cargo y la organización a la que pertenece (Deluiz, 2001).

La necesidad de las instituciones de educación superior de formar profesionales competentes que puedan desempeñarse con éxito en diferentes contextos laborales impulsa a la adopción del Modelo de Competencias Profesionales (en adelante MCP) para la formación en Educación Superior (Martínez, 2018). Así lo señala también Quiroz (2007) quien resalta la responsabilidad de la educación superior para formar profesionales idóneos. El autor postula que el currículo es un “proceso en el cual los actores logran desarrollar las competencias en un contexto específico, en procura de la calidad educativa” (Quiroz, citado en Martínez, 2018, p. 38).

Sin embargo, Quiroz (2007) llama la atención sobre uno de los retos de la educación superior: la brecha entre lo que se enseña en las universidades y lo que está necesitando el mercado y la sociedad. Según el autor esto ocurre por la discrepancia entre el contenido deseable y el necesario y también por insuficiencia o exceso de matrícula en algunas carreras. Esto ha ocasionado que las instituciones de educación superior tengan que actualizar sus contenidos y reformar sus programas académicos, transformando su modelo educativo y diversificando la oferta académica. Como efecto de ello se produce la flexibilidad curricular y la transición de modelos de enseñanza tradicionales a otros que otorgan mayor protagonismo al estudiante.

Justamente la flexibilidad curricular y las metodologías activas son elementos esenciales en el MCP. Este modelo propuesto por Ruiz (citado en Quiroz, 2007) está sustentado en 4 pilares:

1. Binomio educación sociedad: relación con el entorno para dar respuesta a necesidades reales.
2. Concepción de currículo: elemento conceptual construido por los profesores de cada programa ya que esto incidirá en la manera en que planifiquen el proceso de enseñanza – aprendizaje.
3. Concepción de enseñanza- aprendizaje: elemento conceptual construido por los profesores que incide en la metodología que emplean en las sesiones de aprendizaje.
4. Cultura organizacional: que incide en la definición de modelos o formas particulares de concebir el proceso educativo y la gestión de los currículos de los programas de educación superior.

Cabe resaltar que el estudio de Martínez (2018) se enfocó en los pilares 2 y 3 del MCP en la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, mientras que el presente estudio se orienta a ampliar la comprensión sobre el primero: Binomio Educación Sociedad. Es decir, analizar si la MDGIE está respondiendo a lo que necesita el entorno y que es lo que la sociedad (instituciones educativas) están requiriendo en términos de competencias profesionales de los directivos.

2.4 Competencias y Prácticas Directivas

Abordar los conceptos de competencias y prácticas directivas remite al concepto de liderazgo directivo. El liderazgo implica una forma particular de ejercer influencia positiva en la institución educativa, por tanto, no toda acción directiva es una acción de liderazgo (Leithwood y Riehl, 2009). Expone Gorrochotegui (2009) que en torno a las formas de liderar, en relación con las organizaciones humanas, se reconocen por lo menos tres formas organizativas, en tanto se ha ido evolucionando de una “organización jerárquica”, que enfatiza en la dirección por tareas y en motivaciones específicamente extrínsecas, pasando a una “organización profesional”, que enfatiza en la dirección por objetivos y reconocimiento de motivaciones intrínsecas, con una connotación “más profunda”, para, finalmente, pasar a una “organización competente”, que enfatiza en una dirección por competencias que, a su vez, reconoce la existencia de motivaciones extrínsecas e intrínsecas, como también de motivaciones trascendentes.

En efecto, desde una teoría de la “acción humana” y los fundamentos que ella genera en la dirección de organizaciones, ofrece un modelo basado en unas competencias que serían específicas para el liderazgo. Gorrochotegui (2009), sustenta que, bajo este esquema, la calidad de una organización estaría sustentada en los criterios de:

1. Eficacia: Entendida como la capacidad para lograr los objetivos propuestos.
2. Atractividad: Asumida como el grado de satisfacción que experimentan los miembros de la organización por el trabajo que realizan y por el grado de desarrollo alcanzado.

3. Unidad: Grado de confianza e identificación que las personas tienen con la misión de la organización. Este, además, revelaría el grado de confianza entre directivo y colaborador en cada uno de los niveles (Cardona y García-Lombardía, 2005).

Es así como los anteriores parámetros de calidad exigirían el desarrollo de tres talentos en el directivo:

Para la “eficacia”, se requiere talento estratégico, una habilidad clave para lograr buenos resultados. Para la “atractividad” el directivo requiere talento ejecutivo, que busca desarrollar a los colaboradores y adaptar las tareas a las aptitudes de cada uno. Y para la “unidad” se requiere el talento de liderazgo personal, que busca crear confianza e identificación de los colaboradores con la misión de la organización. Tales talentos requieren de unas competencias, entendidas estas como aquellos “comportamientos observables y habituales que conducen al éxito en el desempeño de una función o tarea” (Cardona y García-Lombardía, 2005, p. 43).

Gorrochotegui (2009) postula que para el talento estratégico es necesario desarrollar competencias de negocio, las cuales están dirigidas a lograr mayor valor económico para la empresa (por ejemplo: conocimiento del sector, negociación de recursos, trato con clientes, etc.). El talento ejecutivo requiere de competencias interpersonales, orientadas a lograr relaciones interpersonales efectivas (por ejemplo: comunicación, trabajo en equipo, delegación, etc.).

Por último, señala Gorrochotegui (2009) que el talento de liderazgo personal se configura gracias al desarrollo de competencias personales, las cuales tienen como misión lograr el “autoliderazgo”, y que promueven la profesionalidad y ejemplaridad del directivo. Las hay “externas”, que recogen aspectos relacionados con la respuesta personal a estímulos externos, como la iniciativa, la gestión del tiempo y la gestión del estrés, entre otras; y las hay “internas”, que se centran en aspectos más íntimos de la persona, como su capacidad de aprendizaje, su capacidad de autocrítica, su autoconocimiento o su integridad. Estos grupos de competencias afectan distintos ámbitos en la vida de la persona, y por ello requieren un proceso específico de desarrollo. De igual manera, este autor plantea que se pueden representar los distintos niveles como círculos concéntricos, donde los más externos representarían lo técnico y los más internos, lo personal (Gorrochótegui, 2009, p 92).

Ahora bien, desde la perspectiva de Gorrochotegui y Ramírez (2012) para ejercer un adecuado liderazgo en el campo educativo se requieren competencias directivas. “Se concluye que la mejor clasificación es la que toma en consideración el desarrollo de los dominios en el “conocer y hacer” (competencias profesionales), en el “convivir” (competencias interpersonales) y en el “ser” (competencias intrapersonales)” (p. 57). Este postulado guarda coherencia con lo planteado por Serrano (2017) quien llama la atención sobre el origen de las competencias directivas y señala que:

Están fundamentadas en el pensamiento aristotélico, por tanto, muestran que el ejercicio de la actividad directiva se sustenta en el ejercicio de las virtudes intelectuales. Entonces, para lograr adquirir una competencia específica directiva, se requiere el desarrollo y el ejercicio de una virtud intelectual. Por ejemplo, unas competencias determinantes de un directivo, en el marco del saber teórico, son la capacidad de estudio que se relaciona con el saber y la capacidad de análisis que se relaciona con saber hacer, las cuales a su vez se ven reflejadas en la capacidad del directivo en tomar buenas decisiones. Estas capacidades se logran ejerciendo la virtud de la prudencia que dispone la razón a discernir en cada circunstancia, lo que implica pensar antes que actuar. De cara al saber técnico, por ejemplo, se requiere la creatividad y la comunicación como competencia básica. Para desarrollar la creatividad, según el autor, es necesario ejercer la virtud de la sabiduría y el conocimiento. Así mismo, para desarrollar eficientemente la comunicación, se requiere ejercer la virtud de la humildad, dada la relación entre personas que el proceso comunicativo implica. (Serrano, citado en Martínez, 2018, p. 33)

Por lo tanto, es posible inferir que las competencias directivas no están representadas solo en habilidades, sino que, para su comprensión requieren un enfoque antropológico ya que quien dirige requiere reconocerse a sí mismo como persona así como a su dirigido. De este modo, es posible reconocer que ambos tienen dignidad infinita y trascendente (Polo, 1997). Por lo tanto, la acción directiva implica una relación cuya premisa orientadora debe ser la búsqueda del bien común. Esa relación implica reconocer las motivaciones, los intereses y las necesidades de cada uno de los implicados en la acción de dirigir. Esta acción no se limita a un acto de mandato y obediencia sino a la posibilidad de que a través de la acción directiva se contribuya al perfeccionamiento de quien dirige y del dirigido como personas humanas.

En este punto es indispensable mencionar que en lo que respecta al liderazgo directivo ha tomado fuerza el concepto de práctica directiva (Leithwood et al., 2006; Horn y Marfan, 2010; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood y Gu, 2009). Para establecer una distinción entre competencia y práctica directiva, los mencionados autores afirman que las competencias hacen referencia a las habilidades directivas que tiene la persona que dirige, mientras que las prácticas directivas son las actividades concretas que realiza y promueve un directivo para mostrar dirección de futuro, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción (enseñanza- aprendizaje). Estas se consideran prácticas de liderazgo efectivo (Leithwood y Riehl, 2009).

La primera categoría está referida a *guiar con una mirada hacia el futuro*, lo cual quiere decir que la visión que tenga el líder incide tanto en el logro de unos resultados a largo plazo como también en hacer partícipes a los integrantes de la institución en esa visión para que así la adopten y la hagan propia, no por mandato sino porque se alinea con sus principios de vida. En este sentido, propender por una buena comunicación y una reflexión constante fortalecerá la labor del líder.

Una segunda categoría alude al *desarrollo de las personas* e implica que el líder no busca únicamente cualificar a su personal haciendo que este se capacite en áreas del conocimiento o saber técnico, sino que promueve y propicia el mejoramiento personal de los docentes y colaboradores, lo que les permitirá transformarse en diferentes ámbitos de sus vidas como el familiar y el social, lo que finalmente permite que se trabaje en la “búsqueda de la plenitud” (Sandoval, 2008, p. 162).

El *rediseño de la organización* es la tercera categoría y consiste en la búsqueda de la mejora constante a través de la movilización del cambio y por supuesto la gestión del cambio por parte del líder. Esto significa transformar la organización para que esta obtenga mejores resultados, para consolidar encuentros o relaciones más fuertes con miembros de la organización y para encontrar alianzas con agentes externos pero afines a la institución e interesados en el desarrollo de ésta.

La última categoría de las prácticas efectivas de liderazgo es la de *gestionar la instrucción*. Desde esta el líder educativo debe alinear aspectos como experiencias exitosas, trabajo por equipos y la identificación de agentes de cambio e innovación incluso desde el proceso de selección del personal, esto con el fin de potenciar su gestión, lo cual redundará en el logro y consolidación de mejores procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución.

El marco teórico presentado permite comprender la relevancia práctica de los saberes que aprenden los directivos que no han de quedarse solo en la teoría sino ser aplicables a su práctica.

3 ESTADO DEL ARTE

En concordancia con el diseño de estudio de caso elegido para dar respuesta a la pregunta principal, en el presente apartado se profundizará en la comprensión en los antecedentes de investigación que se relacionan directamente con el caso. Al respecto, se resalta que, dentro de la línea de profundización en Calidad de la Institución Educativa, este será el cuarto estudio. A continuación, se analizará cada uno de los tres estudios que anteceden a la presente investigación ya que este proceso permitirá entender con más profundidad el caso. Además, se hará una mención breve de algunas estrategias que se emprendieron desde la Dirección de la MDGIE como consecuencia de cada uno de los estudios de manera que el lector pueda establecer cómo ha avanzado esta línea de investigación sobre la calidad del programa y cuál ha sido su utilidad.

El primer trabajo investigativo que se llevó a cabo sobre la misma maestría fue el de Moreno, Galicia y Riscanevo (2017) y fue dirigido por el profesor investigador de la MDGIE, Mg. Carlos Barreto. La tesis que se desarrolló en el eje de profundización de calidad educativa abordó como objeto de estudio el análisis sobre el impacto de la formación en competencias investigativas de los Directivos graduados de la MDGIE de la Universidad de la Sabana. Como criterio de inclusión de los participantes en la muestra se tuvo en cuenta aquellos que estuvieron vinculados como estudiantes del programa a través del proyecto "Maestros empoderados con bienestar y mejor formación" que se realizó en el marco de la Administración 2012-2016 del Distrito Capital. Posteriormente, el proyecto se denominó "Bogotá reconoce a sus Maestros y Maestras, Directivos Líderes de la transformación educativa".

El estudio de Moreno, Galicia y Riscanevo (2017) fue pionero en su género ya que para el momento de su realización no se encontró una evaluación similar que se hubiera realizado en Colombia. Uno de los propósitos de los autores era saber si la formación en competencias investigativas desarrolladas durante el curso de la Maestría trascendía en la práctica de los directivos docentes llevándolos a indagar sobre las problemáticas de sus entornos escolares para generar soluciones sustentadas en hallazgos formales. Así mismo, los tres investigadores, en calidad de estudiantes del programa realizaron sus propios ejercicios investigativos en cada una de las instituciones educativas como un medio experiencial. El estudio reveló que las competencias investigativas se desarrollan en la práctica y que, si bien la mayoría de los directivos docentes no investiga porque reporta "agotamiento" después de la realización de la tesis, quienes lo hacen agregan valor a sus colegios a partir de las innovaciones que introducen como fruto de sus estudios en el ámbito institucional. Otro aspecto que llama la atención es que los graduados reportan que la calidad de su formación en competencias investigativas depende de las estrategias de acompañamiento y de la

experiencia del asesor de tesis. Por otra parte, se detectó, desde la perspectiva de los estudiantes, que no había unidad de criterio entre los profesores de profundización para asesorar los trabajos de grado.

A partir de estos resultados y en el marco de la Autoevaluación 2015- 2017, la Dirección de la MDGIE decidió emprender en el año 2018, una acción de mejora para lo cual brindó, por espacio de un año, un curso de fortalecimiento en estrategias de formación en competencias investigativas para todos los profesores del programa. Este espacio académico fue liderado por una profesora del programa y constituyó una oportunidad para compartir buenas prácticas en el proceso de acompañamiento al desarrollo de la tesis de los estudiantes. La otra acción de mejora que se propuso después del estudio de Moreno, Galicia y Riscanevo (2017) fue divulgar y fomentar la apropiación de unos Lineamientos para la investigación en el programa, actividades en las cuales la Dirección del Programa había empezado a trabajar desde el año 2016.

El segundo estudio que se realizó sobre los procesos de la MDGIE se llevó a cabo por Panesso y Puerto (2017) y fue dirigido por el profesor investigador de la MDGIE, Mg. Tyrone Vargas. La investigación tuvo como objetivo principal describir el impacto de la maestría en las competencias de liderazgo e innovación en los graduados en sus lugares de trabajo. Para ello se realizó un estudio descriptivo, transversal, no experimental, de tipo mixto “en tanto que se decidió utilizar la encuesta como herramienta para recolección de información, pero interpretando los datos obtenidos desde la perspectiva de los directivos graduados de la maestría” (p. 7). De acuerdo con los resultados de la investigación, se concluye que el programa de maestría ha generado un impacto evidente en los graduados en el desarrollo de la competencia como líder e innovador. Sin embargo, un 16% de los encuestados manifestó que ha experimentado dificultades para generar proyectos innovadores en el área de gestión de la comunidad.

A partir de los resultados de ese estudio, desde la Dirección del programa se decidió fortalecer la asignatura de Liderazgo y Coaching Educativo, incluyendo nuevas perspectivas y los aportes de profesores internacionales como Reyes Rite (Instituto de Resiliencia de España), Michael Johanek (Universidad de Pennsylvania) y Alfredo Gorrochotegui que han incluido dentro de las estrategias de formación la identificación de desafíos del directivo y la aplicación de un modelo de toma de decisiones iterativo y acumulativo que pretende producir un juicio clínico, así como modelos de evaluación basados en un compendio de competencias del liderazgo.

El tercer estudio sobre la MDGIE fue realizado por Martínez (2018) y dirigido por la profesora investigadora, Mg. Angela Rubiano. El estudio fenomenológico de tipo cualitativo se orientó a recoger la voz de los profesores de la MDGIE, para identificar las concepciones que ellos han construido en relación con el currículo, la enseñanza – aprendizaje y la evaluación de competencias. Se destaca que de acuerdo

con la perspectiva teórica estos elementos pueden incidir en las competencias directivas de los futuros graduados en quienes debe reflejarse el perfil de egreso previsto por el programa.

El estudio reveló que las concepciones que cada profesor ha construido desde su formación, experiencia académica y trayectoria profesional influyen en la manera cómo desarrollan las clases y de manera específica en las metodologías de enseñanza -aprendizaje y de evaluación que proponen.

A partir de los resultados del estudio de Martínez (2018), la Dirección del programa propuso un ejercicio de socialización de los hallazgos para todo el cuerpo profesoral y generó espacios de reflexión y diálogo en torno a las estrategias que pueden incrementar el desarrollo de competencias directivas en los estudiantes. Justamente, uno de los interrogantes de investigación que surgió después de la investigación de Martínez (2018) estaba relacionado con la posibilidad de reconocer la voz de los graduados en un estudio formal que permitiera identificar las estrategias y herramientas de enseñanza- aprendizaje que tuvieron mayor impacto en el desarrollo de sus competencias y prácticas directivas.

Finalmente, cabe anotar que se realizó un rastreo de otros antecedentes de investigación sobre coherencia curricular o aseguramiento del aprendizaje en otros programas y se encontró que hay algunos estudios sobre el tema. Es decir, las instituciones y los programas se están investigando a sí mismos como una forma de impulsar su calidad (Guzmán, 2011; Razo, Dibut e Íñigo, 2016; Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría, 2017).

4 RUTA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de Investigación

El tipo de estudio seleccionado para llevar a cabo la presente investigación fue cualitativo en tanto pretende comprender las necesidades del entorno en el marco de la revisión de la coherencia curricular del programa. Acerca de la investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2010) postulan que este enfoque:

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (p. 9).

En este sentido, se consideró conveniente abordar el objeto de estudio combinando una revisión de la información disponible de maestrías similares a la MDGIE en el país (referenciación nacional) y en la región (referenciación internacional), así como la experiencia de los graduados del programa que, como directivos en ejercicio, cuentan con un conocimiento directo de los retos reales que enfrenta un líder educativo en la institución educativa.

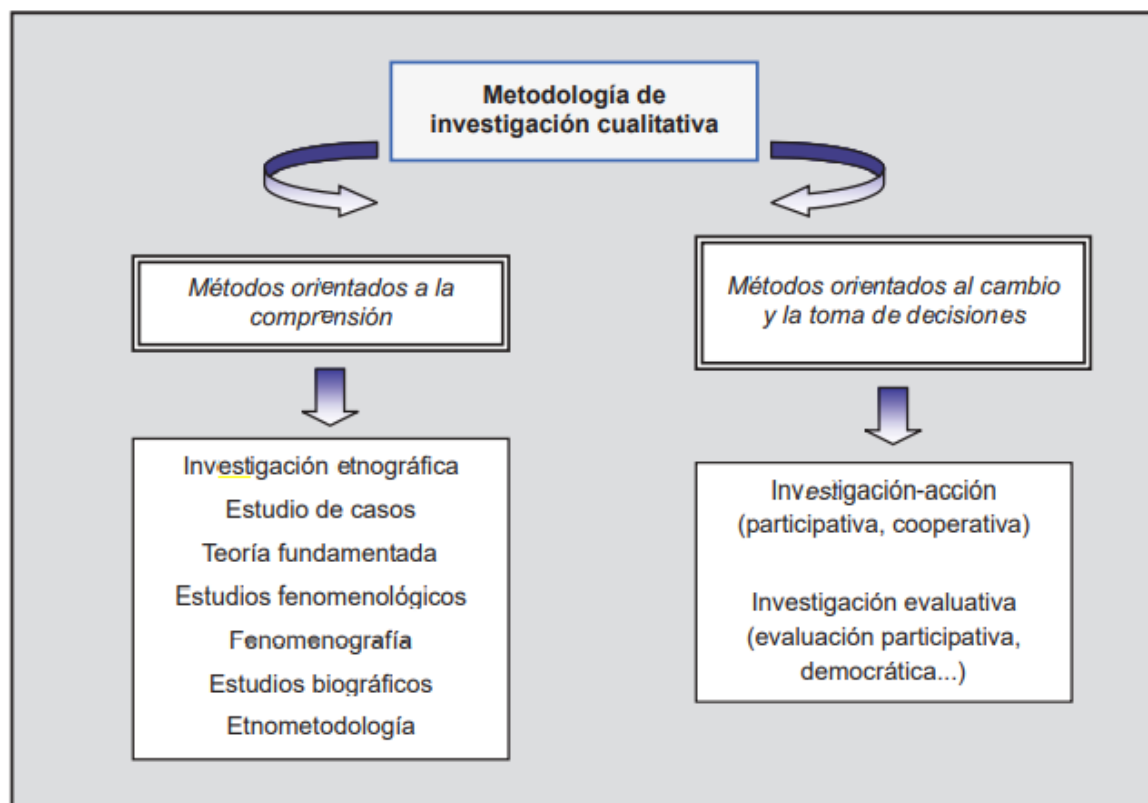
4.2 Diseño de Investigación

Uno de los diseños clásicos en el paradigma cualitativo es el estudio de caso, el cual pretende comprender un aspecto de la realidad o de una persona en particular sin la pretensión de generalización (Sandín, 2003). Este método se orienta a la comprensión profunda de un fenómeno predominantemente, si bien puede derivar en la toma de decisiones (Ver Figura 3).

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996, citado en Sandín, 2003, p. 174).

Una de las principales características del estudio de caso es que es particularista. Es decir, se centran “en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar” (Sandín, 2003, p. 175). Esta característica hace que sea de gran utilidad para resolver problemas prácticos, y analizar cuestiones o situaciones de la vida diaria.

Figura 4. *Métodos en investigación cualitativa*



Fuente: Sandín, 2003, p. 128

Por otra parte, es importante resaltar que de acuerdo con Stake (citado en Sandín, 2003) “los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas” (p. 174) que son susceptibles de ser comprendidos para ser mejorados. De allí que se considere que este método es adecuado para el presente estudio abordado en torno a un aspecto particular (comprensión de las necesidades del entorno) de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

4.3 Población y Muestra

Para el presente estudio se incluyó como técnica para la recolección de información la entrevista a profundidad, en este caso, dirigida a graduados del programa. Por lo tanto, la población corresponde a los graduados de la MDGIE, de los cuales se tomó una muestra por conveniencia de 10 participantes dependiendo de la facilidad de acceso a ellos. Como criterios de inclusión de la muestra se tuvo en cuenta que hubieran obtenido el título de Magíster entre el 2017 y el 2020 y que para el momento de recolección de la información estuvieran ocupando un cargo directivo en una institución educativa de manera que estuvieran familiarizados con las necesidades del entorno real de desempeño de los directivos. A continuación, se presenta la conformación de la muestra de participantes:

Tabla 1. *Caracterización general de los participantes*

Denominación	Profundización cursada	Ámbito de desempeño	Cargo que desempeña
Participante 1	Calidad de la Institución Educativa	Educación Básica y Media -Privado	Rectoría
Participante 2	Calidad de la Institución Educativa	Educación Superior	Rectoría
Participante 3	Clima y Cultura Institucional	Educación Superior	Cargo administrativo-directivo
Participante 4	Clima y Cultura de las Instituciones	Educación Superior	Cargo administrativo-directivo
Participante 5	Liderazgo y Coaching	Educación Superior	Dirección de Posgrados
Participante 6	Calidad de la Institución Educativa	Educación Básica y Media	Rectoría
Participante 7	Liderazgo y Coaching	Educación Básica y Media	Rectoría
Participante 8	Calidad de la Institución Educativa	Educación Básica y Media	Coordinación Académica
Participante 9	Liderazgo y Coaching	Educación Preescolar	Dirección general
Participante 10	Liderazgo y Coaching	Educación Básica y Media	Rectoría

Fuente: elaboración propia.

4.4 Técnicas de recolección de información

Con el fin de alcanzar los objetivos previstos se definieron las siguientes técnicas de recolección de información:

Tabla 2. *Relación de objetivos específicos y técnicas de recolección de información*

Objetivos específicos	Técnica de recolección de información
1. Identificar las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina.	Matriz de referenciación internacional. Revisión documental del Informe Tuning América Latina

2. Identificar las tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas a través de la comparación con otros programas similares en Colombia.	Matriz de referenciación nacional. Revisión de Guía 31 y otros documentos del MEN en los cuales se hayan identificado necesidades del entorno de los directivos docentes.
3. Reconocer las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.	Entrevistas a profundidad con graduados del programa.
4. Identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa a partir del análisis de necesidades de entorno.	No requiere instrumento adicional.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Instrumento de investigación

Para la elaboración del protocolo de entrevista a profundidad se tuvo en cuenta dos categorías: competencias directivas de los graduados de la MDGIE y su experiencia en el desarrollo curricular del programa. En concordancia con lo anterior, se incluyeron cuatro tipos de preguntas: generales, de antecedentes, de simulación y de expresión de sentimientos

En el proceso de validación el instrumento se sometió a la revisión de dos expertas. La profesora Laura Marcela Cubillos, Coordinadora de procesos de Autoevaluación en la Facultad de Educación y el profesor Tyrone Vargas, Rector de un colegio oficial. Ambos cuentan con el título de Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Posteriormente se realizaron los ajustes necesarios y luego se seleccionó a un graduado para realizar un pilotaje a fin de afinar instrumento definitivo para aplicar en el trabajo de campo (ver anexo B). A continuación, se presenta la matriz de construcción del instrumento:

Tabla 3. Matriz de categorías para entrevista semiestructurada a profundidad para graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (MDGIE)

Categorías y descriptores	Tipos de pregunta			
	General	Antecedentes	Simulación	Expresión de sentimientos
Competencias directivas de los graduados de la MDGIE: Este conjunto de preguntas se relaciona con la capacidad que tiene el directivo de lograr los resultados propuestos por la organización, con la colaboración de las personas que trabajan con él, buscando el desarrollo profesional y humano de estas miradas con un enfoque antropológico.	1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría? 2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado? 3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana? 4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla? 5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)? 6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución contribuye el programa de MDGIE?	7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE? Son cinco, vamos a dialogar sobre estas: a. Dirigir un proyecto o programa educativo, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles. b. Fundamentar estratégicamente decisiones de carácter pedagógico, administrativo y comunitario, orientadas a la mejora y calidad de los programas o proyectos educativos. c. Contribuir como agente transformador para lograr el bien común y la reconfiguración de la sociedad.	10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué? 11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué? 12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE? 14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.

d. Gestionar proyectos y programas educativos garantizando su desarrollo y calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno.

e. Proponer soluciones a las problemáticas de las instituciones educativas a partir de la investigación aplicada.

8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?

9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?

Desarrollo del currículo:
Este conjunto de preguntas se relaciona con la manera en que los graduados perciben el impacto del currículo de la MDGIE en la formación de sus competencias directivas.

15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudio tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?

16. Con respecto a la metodología de clase

17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?

18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio

20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?

21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas

empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa? 19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	iniciales de formación? ¿Por qué?
--	--	-----------------------------------

Fuente: Elaboración propia

4.6 Consideraciones éticas

El presente estudio cumple con todos los principios éticos establecidos para la investigación en Ciencias Sociales. En este orden de ideas, se respeta la libertad y autonomía de los participantes, por lo cual se solicitó consentimiento informado a cada uno de ellos para ser entrevistados (ver anexo A). Así mismo se solicitó su consentimiento para la grabación en el momento de recolectar los datos. El anonimato de los participantes se respetó rigurosamente; por tanto, en el análisis de datos se omiten nombres de instituciones que puedan revelar la identidad de los entrevistados. El estudio no representa ningún riesgo para los participantes por tanto cumple el principio de no maleficencia; y de hecho, se explicó a cada graduado que sus respuestas aportarían directamente a la revisión de la coherencia curricular del programa. Es decir, se cumple el principio de beneficencia.

5 ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se presenta el análisis de los resultados encontrados en relación con cada uno de los objetivos específicos trazados al inicio de la investigación:

5.1 Tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina

El primer objetivo específico consistió en identificar las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina. Para ello, se procedió a la elaboración de una matriz de referenciación internacional del programa de Maestría en Dirección de Centros Educativos de la Universidad Anáhuac de (México), la Maestría en Dirección de Instituciones Educativas en línea de la U-ERRE (México), la Maestría en Dirección y Gestión Educacional en la Universidad Católica de Maule (Chile), la Maestría en Dirección y Gestión Escolar de la Universidad de los Andes (Chile).

La referenciación internacional revela que los programas analizados tienen una estructura específica que responde a las necesidades derivadas de la particularidad en la apuesta epistemológica del programa y en la política educativa nacional, de sus correspondientes países, relacionada con las áreas de gestión de las instituciones educativas y a la formación de directivos escolares. Es decir, al igual que la MDGIE de la Universidad de La Sabana, tienen planes de estudio que se alinean con la definición de las áreas de gestión de sus países. En general se presenta convergencia en que se orientan a la dirección para la excelencia educativa, incluyen como elemento central el liderazgo (personal y directivo) y el desarrollo de personas, ofrecen potenciar las competencias para la gestión de la experiencia educativa e incluyen la gestión del cambio y la innovación escolar. Dentro del liderazgo personal varias maestrías incluyen el desarrollo de recursos personales (habilidades socioemocionales para el directivo).

Otra tendencia encontrada está referida al hecho de que algunas tienen un enfoque gerencial que, en apariencia se sustenta más en el campo de la administración educativa que en dominios pedagógicos o antropológicos. Esto es relevante, porque el concepto de educación de calidad como uno de los focos de acción del directivo también está muy presente en los planes de estudio que incluyen análisis y aplicación de sistemas de gestión.

Un aspecto que llama poderosamente la atención es la transición que evidencian dichos programas es que abordan el concepto de práctica directiva como un aspecto fundamental en donde debe reflejarse el efecto de la formación que brindan los programas. Es decir, si bien tres de ellos mencionan el concepto de competencia directiva, en todos se enfatiza en las prácticas efectivas de liderazgo.

Otro hallazgo que llama la atención es que tres de los programas incluyen asignaturas orientadas al desarrollo de competencias emocionales, lo cual permite inferir que se asigna importancia el tema en sus correspondientes sistemas educativos. En la MDGIE de La Sabana no existe un seminario académico orientado en particular a este tema, lo que invita a analizar la posibilidad de introducir una nueva asignatura o módulo encaminado a atender este vacío lo cual requeriría un análisis previo de las necesidades de formación en competencias socioemocionales para directivos del programa. En la actualidad el Seminario de Dirección y Gestión Comunitaria y algunas profundizaciones atienden parcialmente a esta formación, pero sería conveniente tener un espacio académico dedicado exclusivamente a tal fin.

En relación con las asignaturas se encontró que hay variedad de electivas que los estudiantes pueden tomar a lo largo de su formación como magísteres. Este aspecto también debe ser analizado porque la MDGIE solo cuenta con una asignatura electiva que en el plan de estudios se encuentra en cuarto semestre. Posiblemente, podrían ofrecerse otras alternativas aprovechando la diversidad de maestrías con las cuales cuenta la Facultad de Educación.

En la revisión realizada de la información disponible en páginas web se encontró que dos de estos programas ofrecen salidas académicas o estancias en otras universidades, lo cual revela que la MDGIE está al mismo nivel en este aspecto.

De otra parte, para complementar la referenciación internacional en un trabajo mancomunado con la Coordinación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas se revisaron las competencias genéricas y las competencias específicas propuestas para los profesionales del campo de la Educación y de la Administración de Empresas en el Informe Tuning América Latina (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007) dado que la Dirección y Gestión de Instituciones Educativas abarca los dos campos. Esta revisión hace parte de las acciones que la Dirección de Currículo de la Universidad de La Sabana sugiere realizar en el marco de análisis de coherencia curricular ya que el Informe Tuning evidencia tendencias educativas en la región y por tanto constituye un referente que puede agregar valor a la definición de competencias o RPA.

Es importante, aclarar que Tuning América Latina es más que un documento orientador para la calidad de la educación superior en la región. Es una metodología que puede ser empleada para la revisión de los programas en función de las competencias asociadas al campo de conocimiento con el cual se guarda afinidad.

Tuning América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para

avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, en forma articulada, en América Latina (p. 12).

Al respecto es de resaltar que en la definición de consensos sobre las competencias para cada campo de conocimiento en América Latina participaron 72 universidades de distintos países de la región y, por supuesto, se contó con el apoyo del Proyecto Tuning en Europa que antecedió al latinoamericano. La reflexión realizada de manera conjunta por las universidades participantes se realizó a partir del Modelo de formación por Competencias Profesionales.

Siguiendo la metodología propia, Tuning – América Latina tiene cuatro grandes áreas de trabajo: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizajes y evaluación de esas competencias; 3) créditos académicos; 4) calidad de los programas. (p 26)

Con respecto al Informe Tuning América Latina se encontró que el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas favorece el desarrollo de las 27 competencias genéricas definidas para la región (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar planear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo

18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio sociocultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad (p. 54).

Si bien la revisión de los syllabus de las asignaturas de la MDGIE, realizada por la Coordinación del programa, revela que todas estas competencias se promueven en el desarrollo curricular, se considera necesario dejar la recomendación de realizar una consulta con los profesores del programa para identificar el grado de importancia que cada uno asigna a dichas competencias genéricas en el syllabus de su asignatura o si privilegia algunas.

De otra parte, es importante señalar que el Informe Tuning América Latina discrimina las competencias específicas por área de conocimiento. En este caso se consideró conveniente, en aras de contribuir a la coherencia curricular del programa, analizar las competencias específicas de la Administración de Empresas, encontrando que el programa apunta al desarrollo de 14 de las 20 competencias descritas en el Informe si bien en la MDGIE se orienta el propósito a la formación de la persona humana (enfoque antropológico de las organizaciones) y no a la productividad que es una finalidad propia de las empresas. Las 14 competencias específicas de Administración de Empresas seleccionadas para el programa del Informe Tuning América Latina (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007) como aquellas que más se relacionan con la MDGIE son:

1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo
2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones
3. Identificar las relaciones funcionales de la organización
4. Interpretar la información contable y financiera para la toma de decisiones gerenciales
5. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
6. Tomar decisiones de inversión financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

7. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas en la organización
8. Administrar y mejorar el talento humano en la organización
9. Administrar y desarrollar el talento humano de la organización
10. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno
11. Mejorar e innovar los procesos administrativos
12. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión
13. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión
14. Formular planes de marketing (pp. 80- 81).

En cuanto a las competencias específicas en Educación se seleccionaron 17 de las 27 descritas en el Informe Tuning aunque es necesario aclarar, que en algunas, la función del directivo no es de dominio y aplicación sino de guía, orientación y revisión del proceso en su institución educativa, lo cual, en todo caso requiere conocimiento y competencia. Las 17 competencias específicas de educación seleccionadas del Informe Tuning América Latina (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007) por su relación con la MDGIE son:

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)
2. Identifica y gestiona apoyos para atender las necesidades educativas en diferentes contextos
3. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje
4. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles
5. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje
6. Educa en valores, formación ciudadana y democracia
7. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas
8. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo
9. Conoce la teoría educativa y hace uso de ella en diferentes contextos
10. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo
11. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad
12. Analiza críticamente las políticas educativas
13. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio cultural

14. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente
15. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica
16. Conoce y utiliza las distintas teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, antropología, psicología, política e historia
17. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo (p. 137).

Conviene aclarar que el concepto de competencia que orientó el análisis de lo encontrado en el Informe Tuning América Latina se asumió en correspondencia con las orientaciones de la Dirección de Currículo de la Universidad de La Sabana para la revisión curricular del programa.

De otra parte, la revisión e identificación de las competencias genéricas y específicas que se relacionan con el Programa permitirá ajustar de modo más directo el perfil, competencias y RPA del programa de MDGIE. Es decir, al poder reconocer cuáles son las competencias genéricas y específicas del Informe Tuning para el campo de la Administración de Empresas y en el de la Educación de América Latina, se facilita la tarea de revisar la alineación internacional del currículo. La MDGIE se encuentra alineada a las tendencias internacionales detectadas en otros programas de maestría en América Latina y apunta de forma directa a la formación en 14 de las 20 competencias del campo de la Administración de Empresas propuestas en el Informe Tuning. También apunta a 17 de las 27 competencias propuestas para el campo de la Educación.

5.2 Tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas a través de la comparación con otros programas similares en Colombia

El segundo objetivo específico consistió en identificar las tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas a través de la comparación con otros programas similares en Colombia. Para ello se elaboró una matriz de referenciación nacional comparando la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana con la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos de la Universidad San Buenaventura, la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, Maestría en Gerencia para la Innovación social de la Universidad ICESI, la Maestría en Ciencias: Innovación en Educación del Instituto Tecnológico Metropolitano y la Maestría en Gestión y Gerencia Educativa de la Universidad de la Guajira.

La referenciación nacional revela algunas tendencias generales en los programas revisados, así como algunos elementos diferenciadores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana con respecto a los otros programas:

- El énfasis en el abordaje del liderazgo directivo es uno de los factores asociados a la calidad de la educación en las instituciones. Como un diferenciador, se destaca la relevancia práctica de las líneas de investigación del programa, las cuales se denominaban líneas de profundización de forma previa al cambio de modalidad del programa. Entre estas líneas se encuentra la de *Calidad de las Instituciones Educativas* y la de *Liderazgo y Coaching Educativo* que han contribuido a la producción de conocimiento frente a esos tópicos. No se encontró que los otros programas de referencia tuvieran líneas de investigación o profundización similares. Sin embargo, la formación en liderazgo directivo como un aspecto diferenciado de la gestión si es una tendencia presente en los programas en Colombia, lo que hace que al menos tres de ellos promuevan el fortalecimiento de habilidades como la gestión emocional, capacidad de escucha, comunicación asertiva, toma de decisiones, negociación y resolución y gestión del tiempo entre otras capacidades del líder.
- En la MDGIE se forma con perspectiva antropológica de las organizaciones para proveer un sólido marco ético de actuación para el directivo. Este aspecto, que se alinea con el PEI de la Universidad de La Sabana, es uno de los mayores diferenciadores de la MDGIE ya que no se encontró que esta perspectiva sea orientadora en ninguno de los programas analizados. En los otros programas se encontró como tendencia un marcado énfasis en la formación en habilidades gerenciales y para el diseño de sistemas de seguimiento y evaluación para el aseguramiento de la calidad.
- La MDGIE cuenta con un eje de formación conceptual orientado al desarrollo y potenciación de habilidades en dirección y gestión estratégica, pedagógica, administrativa y comunitaria que corresponden con las áreas de gestión institucional planteadas en la Guía 34- Guía para el mejoramiento institucional (MEN, 2008). Este aspecto no se encontró como tendencia en los otros programas analizados.
- Aunque una de las tendencias detectadas en los programas de maestría revisados en Colombia es la intención de aportar una visión internacional a través de algunos profesores invitados, es evidente que la MDGIE tiene una gran fortaleza en internacionalización, ya que cuenta con profesores provenientes de prestigiosas universidades de Europa, Suramérica y Norteamérica que cuentan con experiencia en formación de directivos en sus países de origen. El número de profesores internacionales de la MDGIE es superior al encontrado en otros programas. Adicionalmente, en la MDGIE se han establecido convenios para realizar salidas académicas internacionales a España y Chile, lo que fortalece la propuesta de formación. Este diferencial no se encontró de forma explícita en otros programas de maestría en Colombia.

Un hallazgo que llama la atención es que el concepto de práctica directiva y la distinción con el de competencia directiva no se evidenció con contundencia en los programas analizados en Colombia a pesar de que a nivel internacional es muy visible.

De otra parte, para complementar la referenciación internacional se revisaron las competencias específicas propuestas por el MEN en la Guía 31 (Guía Metodológica para la Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes) y se encontró que especifican dos tipos de competencias: funcionales y comportamentales. Las competencias funcionales son las habilidades asociadas a la gestión de las áreas y procesos del PEI; es decir a la responsabilidad del directivo para asegurar el buen funcionamiento de la institución:

Tabla 4. *Competencias funcionales de los directivos docentes según el área de gestión (MEN, 2020)*

Área de Gestión	Competencias funcionales
Directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación y organización directiva • Ejecución
Académica	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica y didáctica • Innovación y direccionamiento académico
Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de recursos • Gestión del talento humano
Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación institucional • Interacción con la comunidad y el entorno

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Guía 31. Guía Metodológica para la Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes (2008, p. 14)

Las competencias comportamentales “se refieren a las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones. Son transversales a las diferentes áreas de gestión, y se requieren para lograr un desempeño idóneo y de excelencia en el cargo” (MEN, 2008, p. 15). Estas son:

- Liderazgo
- Relaciones interpersonales y comunicación
- Trabajo en equipo

- Negociación y mediación
- Compromiso social e institucional
- Iniciativa
- Orientación al logro

Finalmente, para la identificación de necesidades actuales del entorno de desempeño de los directivos en Colombia se revisó la Convocatoria para conformar el banco de instituciones oferentes de formación continua de docentes y directivos docentes (Vigencia 2019 – 2022) del Viceministerio de Educación Preescolar Básica y Media, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, Subdirección de Fomento de Competencias. Allí se evidenció que el MEN ha destacado de manera precisa las necesidades de formación de los directivos de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo. Dichas necesidades se expresan de la siguiente forma:

Las estrategias formativas deben estar concentradas en el fortalecimiento de la práctica de la dirección docente. Si bien, la metodología está orientada por referentes teóricos, se espera que las clases magistrales o la revisión documental no se privilegien por encima de los análisis de casos o la promoción de estrategias de trabajo con la comunidad y otras prácticas contextualizadas. Así las cosas, se sugiere:

- ✓ Trabajo en red u otro intencionado hacia la conformación de comunidades de aprendizaje como estrategia formativa.
- ✓ Herramientas que desplieguen ejercicios prácticos para contextos escolares.
- ✓ Metodologías que se relacionen con el acompañamiento situado.
- ✓ Conversatorios con rectores experimentados y reconocidos.
- ✓ Formación de las competencias socioemocionales.
- ✓ Creación de un portafolio digital que sistematice la experiencia y de manera particular, las prácticas de los directivos.
- ✓ Vincular a la propuesta al menos un ejercicio de investigación centrado en la práctica de directivos docentes.

Es ideal que las propuestas consideren de manera explícita su articulación con los avances o propuestas hechas por el Ministerio de Educación Nacional. El interés no es limitar la propuesta al contexto netamente normativo, sino, ofrecer coherencia con el horizonte institucional a la hora de ofertar las propuestas a los directivos docentes

Los temas estarán relacionados con los objetivos de aprendizajes fijados para cada uno de los módulos y el rol de cada perfil de directivos y, por supuesto, con las competencias a fortalecer. Con el ánimo de establecer unos mínimos temáticos, se sugieren:

- ✓ Liderazgo directivo (con énfasis en el liderazgo pedagógico) y liderazgo distribuido
- ✓ Desarrollo profesional docente
- ✓ Formación para la gestión administrativa y financiera (MEN, 2020, pp. 52 -53)

Para concluir se destaca que la MDGIE sobresale en varios aspectos con

5.3 Necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la MDGIE

El tercer objetivo específico consistió en reconocer las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Para alcanzar este propósito se entrevistó a 10 graduados del programa para reconocer si este le está apuntando a la formación de competencias directivas y al mejoramiento de la práctica de los estudiantes.

Los datos recolectados fueron registrados en audio con el consentimiento de los participantes y se procesaron siguiendo la ruta propuesta por Mari, Bo y Climent (2010). A partir del ejercicio de revisión sucesiva de los datos, se realizó la abstracción de unidades de significado general que no se encuentran listas en las participaciones, sino que requieren un proceso analítico para encontrar el significado general de lo dicho por cada entrevistado. También se realizó un ejercicio de auditoría externa para asegurar la dependencia de los datos. Para ello, la investigadora principal y la asesora realizaron análisis independientes y luego compararon las interpretaciones hasta afinar la identificación de unidades de significado general. Para proteger la identidad de los participantes se omiten los nombres de las instituciones en las cuales laboran.

En general, los graduados afirman que el programa cursado permitió el desarrollo de distintas competencias directivas para la dirección de personas, la innovación, la gestión de procesos, la administración de recursos y la investigación de problemáticas relacionadas con la profundización en la cual llevaron a cabo su trabajo de grado.

Los graduados resaltan el valor de los aportes de los profesores del programa a quienes destacan por su perfil que combina la fundamentación teórica con la experiencia. Una de las mayores fortalezas del

programa es la posibilidad de dialogar con otros directivos que viven retos similares en sus instituciones (en este caso los profesores y los compañeros de programa).

También destacan que las metodologías de enseñanza- aprendizaje y de evaluación que fueron más útiles son aquellas que promovieron la aplicación de conceptos en el entorno laboral. Es decir, reconocen que la evaluación de carácter reflexivo (ensayos de reflexión) es positiva para incrementar el nivel de comprensión, pero las estrategias de aplicación de conceptos a la práctica tuvieron un mayor impacto y recordación. A continuación, se presenta el resultado del análisis:

Tabla 5. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 1*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	El rol que ejercía al inicio y durante la Maestría fue el de Rectora un colegio privado en Bogotá.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	La entrevistada, realizó su profundización en Calidad de la institución educativa y la experiencia vivida fue en sus palabras “hermosa” porque le permitió descubrir las falencias que cómo directiva tenía y que afectaban su desempeño al frente del colegio, y además le permitió reflexionar acerca de que la calidad educativa, debería ser abordada desde la esencia de las personas.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	Por su calidad humana y porque tenía el programa que le interesaba para su formación como Rectora de un colegio.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	En general por el título del programa, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas esos eran los elementos relevantes, independiente de lo que ofrecía el programa. La Maestría enrolaba muchas herramientas para hacer mejor su trabajo.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	Se enteró por una compañera de la comunidad religiosa, que le interesaba que se siguiera formando como Rectora y le recomendó el programa de la universidad de La Sabana.
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	La entrevistada comenta que, en su experiencia personal, la problemática a las que le apunto el programa fue al cambio de la cultura organizacional reconociendo la transformación de los equipos de trabajo que integran las organizaciones y en su caso el equipo del colegio que ella dirige.

7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	Menciona que no las recuerda puntualmente, pero hace referencia a habilidades en gestión y dirección comunitaria, estratégica pedagógica.
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	Un proyecto educativo (PEI) tiene varios frentes y las estrategias que ofreció el programa le permitieron aplicar y fortalecer esas competencias dinamizando el ejercicio y responsabilidades frente al cargo. La universidad de la Sabana transforma vida, en la medida que las personas se dejan permear, va transformando y no solamente ésta se encarga de transferir conocimiento sino también que va más allá, la calidad humana de las personas, los profesores, y de la comunidad universitaria.
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	Brindándole herramientas generales para dinamizar un proyecto educativo, y replanteándose aspectos de la vida que fortalecieron integralmente sus competencias.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	La entrevistada responde, que se quedaría con la universidad, pero en otro programa.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Si recomendaría a “ojo cerrado” la Maestría por su abordaje y enfoque humano y profesionalismo.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	En general se abordaron los contenidos requeridos a través de las clases. Pero reforzaría temáticas que tienen que ver con la gestión estratégica, que se hagan actividades más prácticas en las cuales los participantes puedan elaborar planes estratégicos que permitan hacer seguimientos y plantear alternativas de solución a las problemáticas educativas.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	El reconocimiento de sus debilidades cómo líder y trabajar más desde el ser humano para diferenciar sus fortalezas y debilidades y así trabajar sobre esos supuestos.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	Si apuntaban al desarrollo de las competencias, y explica lo que se trabajó en la asignatura de Investigación la cual disfrutó por todo el ejercicio realizado y por la transferencia del conocimiento complementado con la calidad humana de su asesora de tesis.

15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	La asignatura de Investigación en general impartida por su asesora de tesis, por todo lo que le infundió como ser humano, compañera de trabajo y persona inquieta por la información y educación.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Las metodologías utilizadas por los profesores fueron positivas, solo hace mención que, en su experiencia propia sólo recomendaría que tres profesores se ajustaran más al perfil que la universidad maneja, calidad humana, buen trato y respeto a los estudiantes.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	La entrevistada considera que hay que tener más actividades prácticas que complementen la teoría.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	El componente humano que se maneja en la universidad. El enseñar a través del ejemplo y la calidad humana.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	Aclara que la oportunidad de mejora está enfocada es a un tema logístico más no del programa como tal, ya que menciona que por la ubicación de la universidad se complica el transporte.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Hacía varios años estaba lejana de los estudios y tenía inquietudes el comenzar. Esperaba un programa de buena calidad con el sello de la Universidad de La Sabana.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Las expectativas fueron cumplidas y superadas, porque le brindó todas las herramientas necesarias para fortalecer sus competencias y gestión como Rectora.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 2*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	Al inicio de la maestría se desempeñaba como Secretaria General de una institución de educación superior. Hacia el tercer semestre de su maestría fue nombrada rectora de la misma institución.

2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	La entrevistada realizó su profundización en Calidad de la institución educativa y su trabajo de grado representó la oportunidad de ampliar su comprensión sobre la deserción y la permanencia en programas virtuales de su institución.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	La Universidad de La Sabana centra su PEI en el desarrollo personal y profesional. Desde la perspectiva de la entrevistada la atención a la dimensión personal es el diferencial que la inspiró a elegir la universidad como opción para tomar la maestría.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	La motivación principal fue el deseo de conocer más sobre la gestión directiva en educación superior en la cual tenía una experiencia de más de 25 años, pero consideraba que requería mayor fundamentación.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	No indagó en otras universidades por maestrías similares. La MDGIE fue su primera y única opción.
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	La maestría responde a la necesidad de los directivos de desarrollar habilidades para la planeación y el pensamiento estratégico para impulsar el proyecto educativo en las instituciones.
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	Recuerda que estaban enfocadas en que se desarrollaran competencias directivas para liderar proyectos educativos y para definir e impulsar el horizonte institucional.
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	Siente que fortaleció habilidades para liderar equipos de trabajo técnicas y comportamentales; puntualmente la indagación sobre liderazgo directivo que realizó para el trabajo de grado y algunas asignaturas que se orientaban al enfoque antropológico. En cuanto al mejoramiento de la calidad de las instituciones siente que esa habilidad si la desarrolló. Con respecto a la posibilidad de ser agente transformador en su entorno la entrevistada considera que todo el plan de estudios contribuye a desarrollar habilidades para inspirar esa transformación.

	<p>En cuanto a la habilidad de fundamentar estratégicamente las decisiones administrativas y pedagógicas siente que se alcanzó.</p> <p>En relación con la competencia para la gestión de programas y proyectos educativos siente que esta competencia se afianzó en el trabajo de grado.</p> <p>Considera que es importante que se identifiquen retos de la gestión directiva en la realidad de las instituciones.</p>
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	Se fortalecieron sus habilidades directivas, pero especialmente en las habilidades personales y la sensibilidad necesaria para realizar una gestión directiva más trascendente.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	Sin duda la escogería porque tiene un plan de estudios que considera a la persona no solo desde su dimensión profesional sino humana.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Manifiesta una clara intención de recomendación. Por la calidad y el enfoque antropológico de la dirección.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	El título si abarca los contenidos y competencias trabajadas en el programa. La participante recomienda que haya más tiempo para el desarrollo del pensamiento estratégico como una recomendación que incrementaría la coherencia con el título.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	Si ha experimentado cambios trascendentes en su estilo de dirección.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	Consideraba que todos los espacios académicos contribuían a afianzar o desarrollar competencias directivas.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Gestión estratégica es una de las asignaturas que tuvo mayor impacto en ella como directiva.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Expresa que cada lectura y actividad realizada fue positiva para fortalecer sus competencias directivas si bien no todas aportaron en la misma medida.

17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Si fuera directora haría una modificación en la asignatura de Gestión e-learning para que responda de manera más amplia a la necesidad de un directivo de reflexionar hacia dónde deben apuntar las tecnologías en educación superior y cuáles son las nuevas tendencias de inclusión de tecnología de la información y la comunicación.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	La pertinencia en los contenidos de las asignaturas, la cualificación docente y la internalización que se reflejaba en los invitados internacionales que realizaron las diferentes ponencias.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	Revisar frecuentemente los contenidos de las asignaturas y su pertinencia; que exista una coherencia de las asignaturas con respecto al título del programa y aumentar el espectro de los contenidos que tienen que ver con la educación superior.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Profundizar en los conceptos y componentes fundamentales de la dirección de instituciones educativas, adquirir y fortalecer nuevas competencias relacionadas con: liderazgo, respeto ser humano, trascender a través de la gestión, medir cada uno de los procesos que componen la educación superior.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	El programa de la Maestría respondió a las expectativas, brindándole el soporte que buscaba como directiva, para agregarle valor a la gestión frente al cargo que estaba desempeñando.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 3*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	Jefe de Gestión de Colecciones de una biblioteca universitaria desde, durante y después de la finalización de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	La profundización la realizó en Clima y Cultura y la experiencia en el desarrollo de su profundización fue muy enriquecedora,

	<p>comenzando porque pudo hacer contacto con otras bibliotecas de la ciudad; el trabajo de grado se basó en conocer la percepción de un grupo de investigadores de dos universidades con respecto al relacionamiento del personal de la biblioteca; a raíz de este trabajo identificaron una percepción con respecto a que sentían que había una desconexión en cuanto a la maestría y los investigadores en aspectos administrativos debido a que tuvieron dificultades en la aplicación de las encuestas puesto que antes de aplicarlas debían pasar por un comité de ética lo que retrasó la entrega de su trabajo. Agrega, además que ya en el proceso de aprendizaje fue fundamental porque le ha servido a desarrollar estrategias en su trabajo actual y formular nuevos servicios.</p>
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	<p>Escogió la universidad de La Sabana primero porque es una universidad acreditada, tiene prestigio, por la rigurosidad en los programas, por el componente humanístico que la identifica.</p>
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	<p>Define puntualmente que uno de los elementos de peso para escogerla fue ese componente humanístico con el que forma a los directivos, por el currículo, la planta profesoral, las temáticas que aborda.</p>
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	<p>La entrevistada menciona que no comparó ni buscó otra universidad, porque tenía referencia de la Maestría en Dirección. Sabía que como bibliotecóloga el componente pedagógico que requería para trabajar desde su rol en la biblioteca de la universidad lo encontraría en el programa.</p>
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	<p>Le apunta al desarrollo de las personas de una manera integral; entendió la responsabilidad que tenía frente a su equipo y cómo les podía aportar también para su desarrollo como persona, como profesionales.</p>
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	<p>No recuerda las competencias como tal, pero al irlas enunciando manifiesta que, a través de los proyectos de la biblioteca pudo evidenciar cómo esa competencia de gestionar la había fortalecido a través de los conocimientos adquiridos en la maestría, pero también se dio cuenta que por ejemplo el trabajo en equipo con</p>

	<p>otras unidades se le dificultó porque no hubo respuesta para proponer proyectos desde lo que manejaba. Otra fortaleza en competencias que evidenció fue el proponer soluciones por ejemplo en cambiar la imagen de los investigadores sobre el papel de los bibliotecólogos que no solo son personas que les alcanzan los libros, sino que son personas que asesoran y brindan soluciones.</p>
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	<p>La entrevistada manifiesta que lo evidencia en la gestión que realiza hoy en día en su cargo en la biblioteca sobre proyectos, la gestión de las personas, el aporte a la sociedad.</p>
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	<p>Brindándole herramientas de apoyo en la gestión de los procesos de una institución educativa, y concientizándola de la responsabilidad en el papel de jefe y formar a las personas a cargo.</p>
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	<p>La cursaría de nuevo para revivir aspectos que, en el ejercicio de su trabajo, no percibía la importancia de conocer cómo actuar; pero además dice que la cursaría de nuevo eso sí haciéndole unos cambios.</p>
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	<p>Recomienda la maestría a otros directivos, por la calidad, los contenidos, por los profesores, por la cercanía en ese aspecto humano de los perfiles que ingresan al programa.</p>
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	<p>Hace referencia que desde la experiencia como bibliotecóloga de una universidad le hizo más falta contenido desde la parte de las universidades, menciona por ejemplo que la salida académica solo fue colegios, no pudo conocer bibliotecas de universidades, lo cual le hubiera interesado mucho. El programa “se queda corto” para directivos de universidades.</p>
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	<p>En lo personal el trato con la gente puntualmente, la enseñó a escuchar, a valorar lo que se tiene, y como profesional a desarrollar competencias y fortalecer las que tenía.</p>
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	<p>Considera que visto desde la perspectiva de un directivo de colegio sí, pero desde su rol como bibliotecóloga no, pero aclara que desde su rol frente a la Jefatura de Gestión de Colecciones si le aportó.</p>

15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Resalta las asignaturas de Pensamiento Estratégico y Antropología de la Acción Directiva.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	En cuanto a la metodología de las clases, unas si contribuyeron al desarrollo de las competencias como fueron aquellas en donde se estudiaban casos reales, talleres y se llevaba a la práctica; clases en las que se dedicaba manejar una herramienta esas no impactaron y no permitían el desarrollo fortalecimientos de las competencias.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Como directora de la maestría haría ajustes en lo relacionado al enfoque en educación superior, les restaría horas a clases que no aportaban a la formación de competencias y aumentaría intensidad a las asignaturas que brindan una formación en pensamiento crítico, evaluación y propuesta de soluciones.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	El enfoque humano, la organización administrativa del programa, la metodología de trabajo, la comunicación entre el profesor y estudiante y los convenios interinstitucionales.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	De nuevo menciona lo relacionado a la ampliación del contenido en la parte de educación superior y revisar los créditos y número de horas de las asignaturas.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Las expectativas eran el poder desarrollar las competencias de gestión, cómo es el detalle del proceso de gestión en las instituciones educativas.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	La entrevistada manifiesta que el programa respondió a sus expectativas y que hoy se siente fortalecida para enfrentar con herramientas su rol actual en la biblioteca.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 4*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	La entrevistada comenta que ejerce el mismo rol directivo con el que inicio la Maestría, Jefe de Servicios de una biblioteca universitaria.

<p>2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?</p>	<p>Menciona que su profundización la realizó en Clima y Cultura y la experiencia fue muy positiva porque además manifiesta, que como estrategia el asignar el asesor del trabajo de grado al inicio de la Maestría y tener dos años para realizarla, les permite a los estudiantes graduarse en los tiempos establecidos y que además los resultados fueron un aporte a la institución donde labora.</p>
<p>3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?</p>	<p>La graduada menciona que, una de las razones se debió por trabajar en la misma institución, además que la facultad de Educación tiene un reconocimiento a nivel nacional y así mismo la Maestría le interesaba por el cargo que desempeñaba en la institución.</p>
<p>4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?</p>	<p>Los principales elementos que motivaron a la entrevistada a cursar la maestría estaban, su formación profesional, aprender de la gestión directiva para aplicarla en la Biblioteca, conocer las competencias que debía desarrollar para manejar personal y conocer más a fondo la institución donde trabaja.</p>
<p>5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?</p>	<p>No revisó en otras universidades, porque tenía claro que quería formarse en competencias directivas y quería hacerlo en la institución donde estaba trabajando porque le brindaba lo que ella consideraba quería; lo hubiera podido hacer en otra institución, pero era claro que la Sabana era su elección.</p>
<p>6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?</p>	<p>La maestría le apunta directamente al desarrollo de las competencias de los directivos en las instituciones directivas, desarrollando diferenciadores con otro tipo de empresas.</p>
<p>7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?</p>	<p>La entrevistada menciona que recuerda las competencias enfocadas a lo administrativo asociadas a las asignaturas como calidad, las que le apuntaban a lo financiero; así como también hace mención, sobre al desarrollo de competencias blandas a través de asignaturas que tenían contenido de liderazgo, o las que trataban temas de familia.</p>

8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	En su acción directiva evidencia que adquirió las competencias que pretendía desarrollar el programa en sus estudiantes, pero no todas las puede aplicar por su rol administrativo en la Biblioteca, hay unas que le impactan más a los que son docentes y lo mismo le puede pasar a los docentes con funciones solo académicas.
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	La entrevistada aclara que el programa desarrolla competencias a través del pensum, pero que realmente siente que quedaron vacíos de conocimientos porque le faltó profundidad de conceptos y el tiempo en horas de la asignatura para poderla desarrollar, que si le tocara dirigir un centro educativo considera que no tiene el dominio total de lo estratégico y las competencias que se requieren para ejercer un cargo de esa índole, aunque no es su interés hacerlo, solo quiere seguir trabajando en administrar Bibliotecas.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	Percibe que hubo un vacío en lo referente al enfoque en educación superior, menciona que ella recogió lo que le servía para el desarrollo de su rol, pero quedaron falencias importantes en cuanto a la diferencia de abordaje que requieren los colegios y las universidades. Escogería de nuevo el programa si se hiciera este ajuste.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Manifiesta muy explícitamente, que la recomendaría para perfiles que vengan de colegios no a personas de universidades y aclara que porque así lo vivió en su momento.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	Considera que faltó abarcar contenido para desarrollar competencias fundamentales como, por ejemplo: lo financiero, la parte legal (marco jurídico de las instituciones), considera, además, que los contenidos están enfocados mucho a los perfiles docentes y no tanto a los administrativos como es su caso particular.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	La entrevistada aclara que a pesar de las oportunidades de mejora que identifica en el programa, claramente hubo impacto positivo en la vida personal y profesional, y que desarrollo competencias que hoy día le permiten fortalecer su perfil como Jefe de Servicios de la Biblioteca.

14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	La entrevistada menciona, que no todos los espacios apuntaban a ese desarrollo porque este impacto dependía de las metodologías propuestas por cada profesor en las asignaturas.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Resalta las asignaturas de Dirección y Gestión Estratégica y Antropología de la Acción Directiva.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Menciona la estrategia de invitados internacionales, por ser muy reconocidos en su área temática, la preparación de los textos ayudaba a ese desarrollo de competencias; así como los trabajos que se desarrollaban que apuntaban para aplicar esos conocimientos al rol que desempeñaba; metodologías como lecturas de casos ayudaban también para conocer experiencias de otros lugares y la manera cómo solucionaban sus problemáticas.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Le trabajaría a la manera de cómo se abordan los temas y los contenidos de estas; se enfocaría en el fortalecimiento de los contenidos del sector universitario y lo ofrecería solo a universidades y a los perfiles de colegios, les ofrecería temas de profundización según el rol que desempeñaran en sus colegios o en temas de su interés así mismo desarrollaría asignaturas conjuntas y le trabajaría a la estrategia pedagógica de cada docente.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	Una fortaleza muy importante es el alto perfil académico de los profesores y también los recursos de apoyo con los cuales cuenta la Universidad.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	Fortalecer lo relacionado a la educación superior; revisar contenidos de asignaturas propias que permitan el desarrollo o fortalecimiento de competencias como manejo de proyectos y todo lo referente aspectos financieros y de mercadeo en los cuales le hubiera gustado profundizar.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Tenía la expectativa de poder aplicar los conocimientos del programa de Maestría en su rol como Jefe de servicios.

21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Si se cumplieron, porque complementó su perfil con otras competencias como liderazgo, conocimiento del sector. También le permitió saber cómo se administra un colegio y cómo impacta en la formación de los hijos.
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 5*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	El cargo de la participante es directora de posgrados en una institución de educación superior. Es el mismo desde antes de cursar la maestría. Sin embargo, su rol como directiva ha cambiado pues antes de la maestría estaba enfocado en la tarea. Ahora, su acción como directiva está enfocada en la persona. También adquirió herramientas para fortalecer las competencias.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	Cursó la profundización en Liderazgo y Coaching Educativo y experimentó gran satisfacción por su proyecto de grado, pero especialmente reporta un efecto transformacional en su propia vida permitiéndole gestionar mejor sus miedos y limitaciones.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	La Universidad de La Sabana es reconocida por su prestigio y su impronta humanista. La participante trabaja en educación superior y por tanto tiene la posibilidad de conocer particularidades de las instituciones educativas y lo que había escuchado de La Sabana iba en línea con su concepción de educación como humanización.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	Después de revisar programas similares en el nivel de maestría encontró que este era uno de los más completos pues se orientaba de forma directa al fortalecimiento de habilidades para la gestión y la dirección en cada una de las áreas de la institución. La oferta más cercana a sus intereses era una Especialización en Gerencia Educativa, pero prefería cualificar su formación con una maestría. Su otra opción era estudiar una Maestría en Educación, pero en ese programa no estaba el énfasis en competencias directivas.

<p>5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?</p>	<p>La búsqueda de programas de maestría para formación de directivos le llevó a identificar dos maestrías similares. A nivel nacional la participante revisó la Maestría en Alta Dirección de una universidad en Cali, pero el plan de estudios no respondía a sus necesidades. En Bogotá comparó la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de La Sabana con una maestría en Los Andes. Decidió hablar con graduados de ambas maestrías y eso le llevó a concluir que el programa que más se ajustaba a su perfil como directiva era el de La Sabana ya que era un programa impartido por profesores con experiencia directivas para directivos en ejercicio. Y, por otra parte, si bien el otro programa era interesante, las asignaturas del plan de estudios de la MDGIE revestían mayor utilidad. Como directiva en ejercicio, la utilidad práctica de los aprendizajes fue el factor final de decisión para elegir el programa.</p>
<p>6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?</p>	<p>Las instituciones educativas y los directivos tienen diferentes retos en cada una de las gestiones. Sin embargo, los retos de los directivos de colegios y los de universidades son diferentes porque los contextos son diferentes. En el caso de la participante, su cohorte estaba conformada en su gran mayoría por directivos escolares por tanto las problemáticas que se abordaron correspondían especialmente para colegios lo que ocasionaba que en algunos momentos se sintiera perdida. Plantea como estrategia la posibilidad de que en las clases algunos productos de aprendizaje se orienten al tema de articulación entre educación media y superior para que haya más diálogo entre los directivos que trabajan en colegios y en universidades.</p>
<p>7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?</p>	<p>No las recuerda con claridad, por lo cual se le comenta cuáles son para las siguientes preguntas.</p>
<p>8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?</p>	<p>En cuanto a la eficiencia en el uso de los recursos siente que incrementó su competencia. En las herramientas de investigación que puede aplicar como directiva manifiesta que la maestría fue un gran comienzo pues los</p>

	aprendizajes fueron más allá de la tesis. En la dimensión ética de su acción directiva, experimentó una gran transformación lo cual es concordante con el sello antropológico del programa.
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	Los conocimientos y competencias desarrolladas durante de la maestría me permiten involucrarme más en las áreas de gestión. Pudo introducir innovaciones en su labor diaria.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	Sí, escogería de nuevo esta maestría porque la propuesta que recibió le brindó muchos elementos para ser mejor directivo. Fue una propuesta integral en la que recibió herramientas para mejorar el mercadeo educativo, el manejo financiero, la comprensión sobre los retos pedagógicos, la gestión del talento humano entre otros.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Sí, la recomendaría pues considera que la dirección educativa es una labor eminentemente práctica y que en algunos casos el directivo puede pensar que ya domina su labor, “que ya se las sabe todas”, pero puede estarse perdiendo de cosas que ni siquiera sabe. En otras palabras, la dirección de instituciones educativas también requiere permanente actualización ya que depender solo de la experiencia profesional puede entrañar un riesgo.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	La denominación del programa alude a la dirección de instituciones educativas en general, por tanto, debe equilibrar en las asignaturas, el énfasis temático y de aplicación para todos los niveles educativos. Si bien, hay ejemplos, actividades y lecturas que apuntan a educación superior, desde la perspectiva de la participante, es necesario fortalecer los componentes formativos relativos a la dirección en ese nivel educativo ya que se centraron mucho en educación básica y media. Es decir, se requiere enfatizar en la dirección y gestión de otros tipos de organización educativa para que haya más coherencia con el título.

<p>13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?</p>	<p>El impacto personal fue muy alto especialmente por la profundización en Liderazgo y Coaching que fomentaron su autoconocimiento y su liderazgo personal e interpersonal. Como profesional el avance ha sido notable porque sus competencias directivas mejoraron sustancialmente especialmente en campos que antes procuraba evitar en el ejercicio de la dirección</p>
<p>14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.</p>	<p>Afirma que cada asignatura tuvo un impacto en sus conocimientos, habilidades y prácticas directivas. Incluso aprendió muchas cosas sobre la gestión de colegios y jardines infantiles pues además de los temas trabajados por los docentes estaba la experiencia de poder compartir con sus compañeros que eran directivos en ese tipo de instituciones. Menciona varios ejemplos que evidencian impacto de las asignaturas de carácter práctico en sus competencias profesionales.</p>
<p>15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?</p>	<p>Entre las asignaturas que destaca la participante se encuentran Gestión e-learning puesto que le permitió impulsar nuevas prácticas en su universidad. Los componentes de la asignatura de Dirección y Gestión Administrativa (financiera y mercadeo) así como las estrategias aplicadas a su contexto tuvieron un alto impacto en sus competencias directivas.</p>
<p>16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?</p>	<p>Las metodologías que más impactaron en sus competencias directivas y en su práctica directiva en la universidad en la cual trabaja fueron aquellas que pusieron mayor énfasis en trabajos aplicados y no solo centrados en la teoría. Es decir, cuando los profesores les mostraron la implicación práctica de los conceptos se generó una incidencia mayor en términos de habilidades como directiva.</p>
<p>17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?</p>	<p>Si tuviera esa oportunidad revisaría el perfil de los profesores para equilibrar primero el claustro de profesores en términos de experiencia en educación básica, media y superior. Propone esto porque piensa que el plan de estudios es adecuado pero que como influye en gran medida la experiencia laboral de los profesores como directivos esto permitiría ajustar el despliegue curricular en la clase.</p>

18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	Entre las fortalezas del programa resalta el perfil de los profesores ya que no son solamente académicos sino directivos con experiencia. La distribución de los horarios (cada quince días) hace que la maestría sea viable para los directivos.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	La oportunidad de mejora es que se estudie la dirección y gestión de instituciones educativas diversas: universidades, educación para el trabajo, etc.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Tenía una gran expectativa por regresar al aula como estudiante y por fortalecer sus habilidades como directiva y las prácticas que realiza a diario en su universidad. Es decir, esperaba un impacto práctico.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Se respondió a la mayoría de las expectativas, pero le quedó faltando mayor énfasis en legislación educativa para educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 6*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	Al inicio de la Maestría era Coordinador de la plataforma de ciber colegios de la institución y luego en diciembre del 2017, fue nombrado Rector del colegio bilingüe en el cual trabaja ya que uno de los requisitos para su nombramiento era el título de Magister.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	Realizó la profundización en Calidad de la Institución Educativa y desarrolló la investigación en el pensamiento estratégico de los directivos docentes del colegio. Una experiencia enriquecedora pero bastante difícil puesto que hubo un fuerte componente en investigación, tanto que tuvo que ser pragmático para poder delimitar la investigación. El trabajo de investigación fue tan enriquecedor que tuvo una transformación al interior de su ser; en palabras textuales “entro uno y salió siendo otro”.

3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	Porque consideraba que la Universidad de La Sabana era una de las mejores en la formación de educadores y además la maestría solo se dictaba en tres universidades (México, Chile y Colombia) y la más cercana era la del propio país.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	El costo, ya que, aunque no considera fue económica, el título que ofrecía el programa lo valía. Otra razón fue el campus de la universidad y las referencias dadas por amigos y familiares sobre los programas de la universidad.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	Se enteró por un familiar que estaba realizando la Maestría, y aunque no comparó el programa con otros, si sabía que existían otras dos universidades a nivel internacional que la ofrecían.
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	Puntualmente a los procesos de gestión hablando de su rol como rector en la institución; porque considera que la administración de un colegio no es lo mismo que en una empresa viéndolo como ingeniero industrial formación de base del pregrado; en el colegio se trabaja con seres humanos y el producto es el servicio, en cambio en una empresa es la generación de un producto, los indicadores son totalmente diferentes.
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	<p>Al respecto el entrevistado responde, que no recuerda puntualmente cuales fueron; pero afirma de nuevo que hubo una transformación en el ámbito gerencial y manejo del personal; dándole un trato con legalidad a cada una de las situaciones que se presentan.</p> <p>La posición a la que hace referencia frente a si esas competencias se dieron o no, en el desarrollo del programa de Maestría, es que hubo una transformación en el interior de los participantes. Al haber esa transformación esto impactaba en el pensamiento y así en la intervención y decisiones frente a las problemáticas institucionales.</p>
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	De acuerdo con la pregunta considera que esas competencias se evidencian en la práctica directiva y en el trato con los docentes y ligado

	con las exigencias que se desprenden del rol de cada persona.
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	En la medida que el pensum a través de ciertas asignaturas le apuntaba al desarrollo y fortalecimiento de esas competencias que se requieren en el ejercicio de los directivos en las instituciones educativas.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	De acuerdo con el título con que se oferta, si la escogería de nuevo; pero es importante que se tenga en cuenta ajustar más los contenidos o asignaturas de acuerdo con los actuales requerimientos de un directivo. También considera que sería valioso tener más pistas para la aplicabilidad de los conocimientos teóricos que se abordaban en las asignaturas.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Sí la recomendaría porque realmente genera un cambio en las personas que la cursan.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	Al respecto y con el pensum desarrollado alcanza a tocar el título de una manera adecuada para realizar una gestión y dirección competente; aunque en ciertas asignaturas se esperaba un mejor desarrollo y las expectativas frente a esas asignaturas no fueron cumplidas en su totalidad.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	Transformación como persona. El respaldo de una gran universidad que le brindó una formación para dominar un campo de acción y destacarse en su rol como directivo.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	Muchos aprendizajes como directivo los adquirió en la maestría, pero no todos los espacios aportaron al desarrollo de las competencias, porque las temáticas tratadas no cubrían las necesidades de aprendizaje de acuerdo con la definición de la asignatura; otras los profesores podían ser muy preparados, pero al momento de transmitir la información no conectaban con los estudiantes y no tenían aplicabilidad a la problemática del país.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	La profundización en Calidad y la asignatura de Dirección y Gestión Comunitaria.

16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Aquellas en las que se motivaba a la participación por su pertinencia y aplicabilidad a la vida real de las instituciones.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Ajustaría el número de créditos o la intensidad horaria de asignaturas, aumentaría la oferta en las líneas de profundización; revisaría los contenidos y asignaturas para que formen mejores directivos en cuanto a lo aspectos financieros y contractuales. Un directivo debe conocer de toda la gestión directiva y llevándola al perfil de los participantes en dichos programas son muy variados por las diferentes disciplinas que se pueden encontrar y a todos no se les forma con los mismos contenidos; también propondría más estrategias prácticas en las diferentes asignaturas para que los seminarios contribuyan a que el estudiante pueda resolver problemas reales de las instituciones.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	Manifiesta que una de las fortalezas del programa es la acción comunitaria, el ver al otro como una persona (humanismo) no en un rol en una estructura. Destaca la calidad del programa a través del proceso de investigación.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	En las asignaturas recomendaría profundizar en ejemplos que sean más aterrizados a la realidad del sector y de las problemáticas existentes en la gestión directiva.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Que el programa le brindara todos los elementos necesarios para dirigir y gestionar instituciones educativas.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Manifiesta que el programa respondió en un 75%, de esas expectativas porque pensaba que el programa sería más ligado a la administración de las instituciones educativas ya que el nombre lo sugiere “dirección y gestión”.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 7*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	Era Directora de un colegio privado de Bucaramanga antes de realizar la Maestría y durante la realización de la maestría asumió la Dirección del preescolar en la misma institución, función que la desempeñaba otra persona y su foco principal tiene que ver con la gestión en el desarrollo de personas y además atención personalizada de los grupos de interés (profesores, padres de familia y colaboradores).
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	La entrevistada realizó su profundización en Liderazgo y Coaching Educativo. La experiencia fue interesante porque el reto era buscar atender una necesidad especial y se enfocó en mejorar el espacio de formación personal que tienen los colaboradores del colegio denominado “El Acuerdo” y que se trata del encuentro del colaborador con un formador para ayudarlo a desarrollar sus capacidades frente al proyecto de vida personal y profesional; y así incorporar nuevos elementos del coaching para cualificar a las personas que tienen el encargo de este rol y que históricamente han sido los directivos del colegio.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	La Universidad de La Sabana y su institución comparten la formación y la promesa de valor con la cual se siente identificad. También le gustó la propuesta formativa del programa y los ejes constitutivos que fueron atractivos además por la metodología intensiva que se propuso.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	La metodología intensiva que se manejó para el desarrollo del pensum, teniendo en cuenta que le permitía atender vida personal y laboral, así como reducir tiempos de desplazamientos a la universidad.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	La dirección general de su organización hizo la presentación del programa para los directivos y allí conoció esta oferta educativa. Además, fue invitada a participar en el equipo de diseño de la metodología para cursar el programa intensivo, por lo tanto, no tuvo interés en compararlo porque de primera mano sabía cuál era la orientación y satisfizo sus expectativas para tomar la decisión de cursarlo.

<p>6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?</p>	<p>El primer elemento que destaca es la necesidad que tienen los directivos de conocer herramientas que apoyen el desarrollo del talento humano en las organizaciones y lo vivió puntualmente, a través de la profundización realizada en Liderazgo y Coaching Educativo. La metodología del trabajo colaborativo le permitía conocer cómo se daban soluciones desde las diferentes perspectivas y frentes dependiendo de la organización y rol que desempeñaban los compañeros. A través de este ejercicio en la profundización quedó como producto un diagnóstico en el colegio el cual les sirvió para conocer cómo estaba el talento humano y así mismo desarrollar estrategias que le apuntaron a realizar mejoras en este aspecto. El eje administrativo y financiero fue muy valioso para desarrollar las competencias en una dimensión organizativa. El módulo en torno a la familia también fue representativo teniendo en cuenta el rol relevante que tienen los directivos en el proceso de formación por su integralidad.</p>
<p>7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?</p>	<p>En lo que recuerda tienen que ver con: el desarrollo de las personas; liderazgo orientado al servicio, habilidades comunicativas, dialógicas, capacidad de pensamiento crítico, coaching.</p>
<p>8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?</p>	<p>La gran mayoría las evidencia en el desarrollo de su rol directivo. Menciona oportunidades de mejora en la competencia de fundamentar decisiones de manera pedagógica. Esta tiene una oportunidad de mejora porque, desde su perspectiva faltó más trabajo aplicable ya que en el desarrollo de las clases se dictaban de manera teórica y eran lecturas densas difíciles de entender para extraer elementos que le permitieran desarrollar dicha competencia.</p>
<p>9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?</p>	<p>A través de la salida académica internacional que para la entrevistada fue una actividad que aportó en el desarrollo de competencias reconociendo las diferencias en la toma de decisiones en cada institución visitada. Otra fue en la asignatura de Dirección y Gestión Comunitaria por la gestión de emociones que ayudaban a reconocer esa dimensión personal</p>

	para reconocer a los demás. Todo lo trabajado en las sesiones de Dirección y Gestión Administrativa, en la asignatura de e- learning, en la de Dirección y Gestión Estratégica le brindó herramientas prácticas para el desarrollo de competencias esperadas.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	La graduada responde que si la escogería de nuevo porque realmente transformó su vida ya que le ampliaron el panorama de su gestión directiva. Así mismo el enfoque antropológico centrado en la persona la hace muy interesante.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Muy recomendada para otros directivos, de nuevo recalca, que el componente humanístico es un aspecto ganador del programa; por su abordaje general con respecto a la dirección; por el trato y respeto en la interacción.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	La respuesta de la entrevistada es de total acuerdo haciendo mención que supera las expectativas que tenía al respecto. Da una visión muy sistémica de todo el proceso de dirección.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	En lo personal y profesional, la oportunidad de generar espacios de autoconocimiento, de auto reflexión, de conocer nuevas formas de adelantar la gestión directiva; poder aprender nuevas herramientas que permitieran mejorar la gestión como directivas.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	Seminarios internacionales valiosos en el aporte para el desarrollo de competencias; las actividades de coaching que permitieron cambios a nivel personal; los énfasis que reforzaron los conceptos propios de la gestión directiva.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Se mencionan Dirección y Gestión Estratégica, Profundización en Coaching Educativo, e- learning, Gestión del talento humano, Familia y Dirección y Gestión Administrativa.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	La metodología utilizada en tecnología de la información la llevaba a una reflexión y a estructurar el pensamiento en la utilización de herramientas como mapas mentales; las actividades realizadas en la asignatura de investigación (películas) que permitían el

	análisis e interiorizar conocimientos; la evaluación de los profesores terminada cada módulo también fue una actividad formativa.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Haría ajustes en la distribución de los créditos en el desarrollo del plan de estudios debido a que observamos que estaba muy recargada la carga en el primer semestre; más aplicabilidad de los conceptos en las asignaturas y revisar el syllabus de algunas asignaturas para que realmente hubiera coherencia con el nombre de la asignatura para el desarrollo de las competencias.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	Formación eje humano; espíritu investigador; herramientas de coaching, visión estratégica y sistémica de la gestión directiva; competencias tecnológicas, todo el proceso investigativo; de nuevo la interacción entre los estudiantes y profesores.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	La estructura curricular, la ubicación de las asignaturas en los semestres; revisión de los contenidos en las asignaturas que trabajan lo pedagógico referente al dominio en el contexto colombiano.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Poder desarrollar las cinco competencias declaradas en el programa que fueron socializadas por el director de su organización en la presentación de la MDGIE.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Definitivamente considera que en cuatro de esas competencias fue ganador y cumplió las expectativas; pero en lo relacionado con la fundamentación para la toma de decisiones pedagógicas le hubiera gustado comprender con mayor claridad las posibilidades de aplicación del componente teórico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 8*

Preguntas	Unidades de significado general
1.Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	Coordinadora de la sección de infantiles en un colegio privado de Cajicá. Cuando ingresó a la maestría era Coordinadora de Admisiones en la misma institución. Lleva tres años en el cargo

	y siente que la maestría le aportó conocimiento y experiencia para su evolución profesional.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	La profundización se realizó en Calidad de la Institución Educativa. La profundización realmente marcó la diferencia en todo, fue un punto decisivo en la formación, por el aspecto puntal de lo que es la “calidad” fue en un momento crucial, todo el acompañamiento de la directora de tesis en este trabajo fue trascendental. Ahora, confirmo que la Sabana como universidad tiene un sello distintivo, un sello que marca y que sí hace la diferencia.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	Su elección fue por referencias, además por la ubicación cercana a su lugar de trabajo y finalmente la rectora del colegio era egresada del programa de maestría.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	El enfoque de la maestría no era ni clínico ni organizacional era educativo y complementaba su rol como coordinadora.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	La rectora del colegio le referenció la MDGIE, además revisó otros programas. Su decisión final fue la Sabana por el enfoque antropológico.
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	El programa le brindó aportes para resolver problemática en relación con la gestión de los grupos, las personas, la gestión de la calidad y la planeación estratégica de las instituciones.
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	La entrevistada refiere que no recuerda cuales son puntualmente esas competencias, pero a medida que se le nombran va mencionando aspectos positivos que le permiten hacer conciencia del aporte de la maestría en el desarrollo de cada una de las cinco competencias del graduado propuestas.
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	Lo sintetiza en la capacidad para anticiparse, para prever situaciones, para resolver retos, los elementos teóricos y fundamentales le dan insumos para poder tomar ciertas decisiones con relación al rumbo y a las proyecciones que se están teniendo en cuenta en las prioridades del colegio. En esos aspectos considera que hubo un impacto importante

9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	La entrevistada considera que el haber compartido experiencias con otros directivos y conocer la manera cómo se gestiona una misma situación desde diferentes puntos de vista le ayudó a ampliar el panorama de soluciones. Ese es un gran impacto que obtuvo por la realización de la Maestría.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	La volvería a cursar si tuviera la opción de repetirla, entendiendo que cada vez que se realice un programa en un lapso diferente siempre habrá cambios positivos en el plan de estudios haciéndolo más atractivo.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	La recomendaría definitivamente teniendo en cuenta lo que significa la universidad de La Sabana como institución de educación superior y también por la calidad de la MDGIE.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	Considera que si los abarcó en la gran mayoría sin dejar de mencionar que hay oportunidades de mejora cómo en todo a lo que se pretende llevar a un nivel de excelencia.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	El impacto más grande que considera a nivel personal es el de haber aprendido a situarse en el lugar del otro. Ese es el sello que brinda la universidad de La Sabana: la trascendencia del ser humano y eso lo traslada a lo profesional en su rol del colegio como coordinadora, y poder entender que los profesores son padres, hermanos, hijos también y desde esa posición actúan de una manera diferente. Esto hace su gestión directiva mucho más sensible y efectiva.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	La entrevistada expone que si le sirvieron los espacios impartidos para desarrollar competencias. Hace referencia a la asignatura de la profundización en Calidad ya que considera que en ese espacio académico tuvo que aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la maestría. Así mismo menciona los seminarios internacionales que enriquecieron por las perspectivas que brindaron, los cuestionamientos y reflexiones que llevaban a discusiones en donde los puntos de vista eran insumo para solución de problemas. Por esto reconoce el aprendizaje en

	los diferentes espacios brindados por el programa.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Antropología de la Acción Directiva, Gestión-e-learning, Política educativa, Dirección y Gestión Estratégica fueron asignaturas que le ampliaron la perspectiva y la formaron en un contexto educativo.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Cada actividad realizada a pesar de que pareciera obvia, rutinaria o densa traía consigo mismo un aprendizaje y desarrollo de alguna competencia, el leer el realizar ensayos todo llevaba a un desarrollo de un pensamiento analítico, a la habilidad de escribir, de reflexionar. Otras estrategias que implicaban aplicación de conceptos fueron de gran utilidad.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Realizaría ajustes en la oferta de la línea de profundización por ejemplo brindaría más coaching educativo ya que lo considera importante para la gestión de directivos que trabajan con personas. Ampliaría los conceptos y trabajo práctico en la asignatura de mercadeo, ya que posiblemente el espacio fue corto para la gran necesidad que tienen las instituciones educativas privadas frente al tema.
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	Sin lugar a duda el claustro de profesores además de altas calidades académicas evidencia la coherencia en la formación sobre el concepto del servicio y los procesos de evaluación.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	Recomendaría implementar estrategias de acompañamiento cercano a algunos profesores que no cumplen con el estilo humano de la universidad e interfieren con ese relacionamiento que se requiere para conectarse con las clases y que es parte del sello Sabana.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Una formación integral para la gestión de instituciones educativas.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Sobrepasaron las expectativas contempladas desde el principio, como el entorno, el nivel de exigencia, la calidad de los profesores y en el modelo de acompañamiento al desarrollo del proyecto de investigación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 9*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	La participante labora como directiva de un jardín infantil en la ciudad de Manizales. Si bien ya tenía este cargo desde que inició el programa, la manera en que desempeña su rol ha cambiado. La comprensión sobre la dimensión antropológica (humanista) de la acción directiva ha generado un gran cambio en la manera en que se relaciona con su equipo de trabajo.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	Cursó la profundización en Liderazgo y Coaching Educativo, la cual tuvo un gran impacto en sí misma. Además de llevarse un conocimiento acerca de cómo impulsar el desempeño de docentes y administrativos a través de conversaciones poderosas, también significó la oportunidad de conocerse más a sí misma y de crecer como persona. El autoconocimiento que favoreció dicha profundización es uno de los mayores aprendizajes para la vida que se lleva de la Maestría.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	Por la filiación católica de su institución con el PEI de La Sabana que si bien no es una institución confesional si fundamenta su acción educativa en una visión cristiana de la persona y de la sociedad.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	La estructura del plan de estudios que le permitiría fortalecer habilidades directivas para todas las áreas de gestión institucional ya que el participante no tiene formación de pregrado como licenciada sino en un área de la administración. Así que consideró que la maestría reunía elementos fundamentales para atender los desafíos de cada área del jardín.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	Se enteró por la organización a la cual pertenece su jardín infantil ya que tiene convenio con la Universidad de La Sabana al ser obras del Opus Dei.

6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	A la solución de diversas problemáticas pedagógicas, administrativas y de gestión del talento humano.
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	Realiza una recopilación de las competencias que recuerda. Con bastante precisión parafrasea las competencias del graduado.
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	En todas las áreas de la institución en las cuales ejerce su labor directiva ha percibido un impacto positivo. En particular considera que se fortaleció la capacidad para gestionar el talento humano mejorando su estilo de comunicación, su capacidad de escucha, la identificación de talentos en la institución educativa, el relacionamiento asertivo con los integrantes de su equipo de trabajo, estrategias de coaching y estrategias para la gestión administrativa relacionada del talento humano. Otros aspectos que se fortalecieron están relacionados con la manera en que gestiona el vínculo con las familias del jardín. Una mayor cercanía con los padres de familia se produjo como consecuencia de un cambio en su visión acerca del principio de corresponsabilidad. El componente de investigación propició una actitud de indagación y extrañamiento que la lleva a encontrar oportunidades de mejora y fortalezas en su institución.
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	De manera directa a través de los momentos de reflexión con sus profesores y compañeros. Fue una oportunidad de encontrar soluciones y llevar innovaciones a su institución. Siente que los profesores del programa aportaron mucho a su reflexión sobre el sentido de la dirección.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	Escogería de nuevo este programa porque el sello de la Universidad de La Sabana es tangible en el programa y, por otra parte, el enfoque antropológico es un diferencial fundamental que permite ver la calidad de la institución más allá de los resultados.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Si tiene intención de recomendación del programa a otros directivos porque la formación que recibió como directiva es integral y constituyó una oportunidad de enriquecimiento, especialmente por poder compartir con otros directivos en el espacio

	formal de la clase y fuera de ella. Es un espacio de relacionamiento por excelencia.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	En términos generales si lo abarca porque la formación incluye contenidos y competencias relacionadas con todas las áreas de gestión institucional.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	Cursar la maestría fue un reto por tener que retomar estudios después de casi 10 años de haber cursado la especialización. Pero la maestría le demostró que con esfuerzo se puede.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	En la mayoría de las asignaturas se cumplió con ese propósito. Por ejemplo, la asignatura de Coaching y Liderazgo y los Seminarios de Profundización fueron fundamentales para fortalecer su competencia investigativa y sus habilidades como líder.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Por afinidad e interés los seminarios de Antropología de la Acción Directiva, Gestión de Talento Humano, Liderazgo y Coaching Educativo, Dirección y Gestión Comunitaria son los de mayor recordación debido a que tocaron de forma directa su práctica.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Las metodologías más provechosas para la entrevistada fueron aquellas de carácter práctico o aplicado en su institución. Aquellas que se salen de la estructura de clase magistral fueron muy valiosos. Por ejemplo, los estudios de caso y proyectos aplicados eran más significativos porque le hacían revisar su propia práctica e institución.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Pensaría en una modalidad intensiva mensual con varios días de encuentro que facilitan a directivos de otras ciudades cursar la maestría. Por otra parte, fortalecería el componente financiero del Seminario de Dirección y Gestión Administrativa ya que siente que necesita más herramientas. También haría más énfasis en competencias socioemocionales y en el desarrollo de protocolos para el manejo de la crisis.

18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	La estructura e integralidad del plan de estudios, el claustro de profesores por su calidad humana, su conocimiento y experiencia directiva, el rigor y la profundidad con la que se aborda el desarrollo curricular.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	Es necesario fortalecer el componente financiero de la asignatura de Dirección y Gestión Administrativa ya que es una necesidad importante para los directivos.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Esperaba encontrarse “mucho de lo que encontré”: un plan de estudios estructurado y unos profesores con altas calidades académicas y mucho aporte a su práctica directiva.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	Siente que se cumplieron las expectativas totalmente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. *Análisis comprensivo entrevista a profundidad con Graduado 10*

Preguntas	Unidades de significado general
1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?	Cuando inició la maestría se desempeñaba como Directora de un Hogar Infantil y luego pasó a tomar el cargo de Rectora en un colegio. Más allá del cambio de cargo, la mayor transformación se dio en la forma en que ejercía su liderazgo ya que comprender la acción directiva desde la perspectiva antropológica significó ampliar la mirada administrativa que tenía acerca de su gestión.
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado y cómo fue esa experiencia?	Cursó la profundización en Liderazgo y Coaching Educativo y la experiencia fue muy enriquecedora porque le permitió diseñar una estrategia para la transversalización curricular del liderazgo para todos los grados del colegio empleando herramientas de coaching para el despliegue. Lo anterior enmarcado en la propuesta de los 7 hábitos de las personas altamente efectivas. Reporta que cuando ingresó a la maestría se estaba iniciando un programa de liderazgo en el colegio y decidió aplicar el coaching educativo para la implementación. Así descubrió que el liderazgo es un proceso que inicia de adentro hacia afuera y que exige autoconocimiento, que

	es uno de los propósitos del coaching. Por lo anterior la experiencia fue muy positiva.
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?	En el año 2004 cursó un semestre de la Especialización en Gerencia Educativa. Aunque no culminó el proceso le gustó mucho la experiencia por la calidad humana de los docentes y por el enfoque antropológico. Así que decidió realizar su maestría en la misma universidad.
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?	La profundización en Liderazgo y Coaching Educativo y la organización del plan de estudios por cada una de las áreas de la gestión institucional. Eso le hizo percibir que estaba frente a un programa muy completo.
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?	Conoció de la Maestría cuando inició la Especialización y no la comparó con otro programa. Era una aspiración personal cursar la MDGIE en La Sabana.
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución considera que contribuye el programa de MDGIE?	La participante piensa que las instituciones tienen muchos retos: administrativos, financieros, comunitarios, pedagógicos, convivenciales y de gestión de talento humano. La maestría aporta de manera directa brindando herramientas para atender estos desafíos. Expresa que los licenciados que llegan a ser directivos experimentan más retos en lo administrativo y en la gestión del talento humano y la maestría constituye una respuesta a esta necesidad.
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?	Recuerda tres de las competencias que pretende desarrollar el programa.
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?	Si observa que se cumplió la promesa de valor, especialmente en el desarrollo de habilidades para la gestión y para el relacionamiento con la comunidad educativa.
9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?	A lo largo de su formación pudo realizar una revisión profunda del PEI de su colegio en cada componente y proponer acciones de mejora. En su tesis de grado evidenció que sus competencias investigativas y de liderazgo.
10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?	Cursaría de nuevo la Maestría pues señala que sintió gran afinidad por el enfoque

	antropológico a la vez que fortaleció habilidades para la gestión administrativa.
11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?	Si. Destaca la forma en que acogen a cada estudiante haciéndolo sentir valorado y apoyado para resolver los retos que tiene en la realidad institucional.
12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?	Si se abarcan, pero en algunos espacios académicos falta profundidad o pertinencia sobre temas financieros, especialmente.
13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?	Alta satisfacción personal y enriquecimiento profesional por el logro cumplido. Siente que se transformó su práctica directiva y que eso le permitió tener un mejor impacto en la comunidad.
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales como directivo? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.	La mayoría de las asignaturas tuvo un despliegue que le aportó a sus competencias directivas. Como ejemplo menciona la revisión del PEI de su institución.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudios tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?	Las asignaturas de mayor impacto fueron Liderazgo y Coaching, Profundización, Investigación, Antropología de la Acción Directiva, Familia, Sociedad y Educación, Instituciones comparadas Siente que esas asignaturas ampliaron su perspectiva. Aparte de las asignaturas, la salida académica fue fundamental en su formación.
16. Con respecto a la metodología de clase empleada por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?	Las metodologías que implicaban aplicación de conocimientos sustentados en literatura reciente fueron las que más contribuyeron. Sin embargo, para ella hubiera sido fundamental conocer los syllabus y la rúbrica de evaluación de los trabajos desde el inicio de las clases. Las metodologías para la formación en competencias investigativas fueron rigurosas e incluyeron un acompañamiento personalizado y bastante realimentación que fueron muy valiosos para su aprendizaje.
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?	Extendería el tiempo para la asignatura de Dirección y Gestión Administrativa y Financiera y para la de Gestión de Talento Humano porque piensa que son densas para los licenciados que no tienen formación en

	<p>Administración de empresas y que requieren ganar más herramientas. Replantearía el enfoque de la asignatura de Política Educativa para que cubra las necesidades reales de los graduados en este campo en términos de la atención de los desafíos legales que deben atender</p> <p>Considera que el plan de estudios está muy completo. Pero convendría revisar los syllabus para asegurar que haya aprendizajes relevantes y prácticas. Además, impulsaría otro tipo de metodologías innovadoras o disruptivas.</p>
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?	Las principales fortalezas son: la estructura del plan de estudios, la pertinencia de las asignaturas.
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?	Considera que haría falta incorporar visitas a las instituciones donde los estudiantes trabajan como directivos con el fin de identificar impactos tangibles.
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?	Esperaba ampliar sus conocimientos en cada gestión de la institución educativa y poder ser parte de una red de aprendizaje.
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?	En general siente que sus expectativas si se cumplieron y quedó satisfecha. Sin embargo, siente que le hubiera gustado recibir más elementos de Política Educativa porque un directivo requiere teoría y protocolos de acción. Necesita saber cómo proceder para atender al marco legal educativo, pero sin perder su autonomía.

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa

El cuarto objetivo específico se orientó a identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa desde el análisis de necesidades del entorno. Es decir, a partir de los ejercicios de referenciación nacional e internacional y de la experiencia de los graduados en relación con las necesidades de formación de directivos que ellos perciben desde su práctica se encontraron varias fortalezas y oportunidades de mejora.

Como se evidenció en los análisis comprensivos, entre las principales fortalezas del programa los graduados destacaron el sello antropológico coherente con la manera en que ellos mismos experimentaron el desarrollo de la Maestría. De otro lado, se requiere fortalecer varios aspectos del plan de estudios. En primer lugar, mayor profundidad en la perspectiva administrativa de la gestión de la calidad en educación superior. Es decir, se percibe que hay mayor énfasis en este aspecto hacia la gestión de colegios. Los graduados que cursaron la profundización en Liderazgo y Coaching Educativo reportan grandes transformaciones personales o aprendizajes para la vida (competencias socioemocionales), por lo cual se ratifica la importancia de la modificación curricular introducida en el nuevo plan de estudios, en el cual se incluyó el Seminario de Liderazgo y Coaching Educativo, como una asignatura del eje conceptual y no solo como profundización.

Por otra parte, los graduados destacan la formación en dirección estratégica y planeación para anticiparse al cambio, el componente de familia, gestión *e-learning*, gestión comunitaria, las profundizaciones y el desarrollo del trabajo de grado. Varios de los entrevistados señalan la necesidad de robustecer el espacio académico del seminario en Dirección y Gestión Administrativa y el de Política Educativa. Acerca de este último, algunos señalan que enfrentan grandes desafíos y que necesitarían más conocimiento práctico sobre cómo proceder legalmente en sus instituciones sin incurrir en el incumplimiento del marco legal, pero manteniendo cierta autonomía. En relación con la gestión administrativa, el hecho de que varios estudiantes sean licenciados y no tengan conocimiento previo en administración de empresas, hace que para ellos, formarse en este campo sea una expectativa. Una alternativa que propusieron está asociada a ampliar la intensidad horaria de estas asignaturas.

A partir de los tres objetivos previos, con el apoyo de la Coordinación Académica del programa se identificaron los conceptos estructurantes (ejes conceptuales) en torno a los cuales se sustentaba epistemológicamente el PEP de programa hasta 2020-1 y se comparó con los conceptos estructurantes que surgen después del proceso de estudio sobre dichas necesidades. Esta reflexión permitió encontrar algunas oportunidades de mejora que se presentan en la siguiente tabla comparativa:

Tabla 15. *Análisis de conceptos estructurantes que emergen después del análisis de necesidades del entorno*

Conceptos estructurantes identificados en el PEP vigente 2020-1	Conceptos estructurantes derivados del análisis de necesidades del entorno (febrero a abril 2020)	Oportunidades de mejora para ampliar o fortalecer los conceptos estructurantes
<ul style="list-style-type: none"> Antropología de la acción directiva – dimensión ética de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> Antropología de la acción directiva – dimensión ética de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> Liderazgo directivo (fortalecer con nuevas perspectivas desde la

<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo educativo • Competencias directivas para las áreas de la gestión institucional • Calidad de las instituciones educativas (desde la perspectiva antropológica) • Promoción de competencias investigativas para directivos • Habilidades administrativas y financieras necesarias para la gestión institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo directivo (habilidades de liderazgo personal y liderazgo distribuido/ aportes desde la neurociencia y el coaching educativo) • Liderazgo educativo • Competencias directivas para las áreas de la gestión institucional • Calidad de la educación (en relación con la perspectiva antropológica complementaria a la perspectiva administrativa- dimensión técnica de la gestión de la calidad en educación en colegios e instituciones de educación superior) • Desarrollo de competencias socioemocionales en la institución educativa • Formación de directivos que problematizan e investigan para resolver problemas de su institución • Habilidades administrativas y financieras necesarias para la gestión y sostenibilidad de las instituciones educativas 	<p>neurociencia y el coaching educativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas efectivas de liderazgo directivo para las áreas de la gestión institucional • Calidad de la educación (fortalecer el enfoque administrativo- dimensión técnica de la gestión de la calidad en educación en instituciones de educación superior) • Desarrollo de competencias socioemocionales en la institución educativa • Formación de directivos que problematizan e investigan para resolver problemas de su institución (cambio a tipo de maestría de investigación) • Fortalecimiento de las habilidades administrativas y financieras necesarias para la sostenibilidad de las instituciones educativas
---	--	---

Fuente: Elaboración propia con aportes de la Coordinación de la MDGIE.

6 IMPACTOS DEL ESTUDIO

Respaldados en el Plan de Transición del Programa del año 2018 (Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, 2018) y como consecuencia del análisis de necesidades del entorno en relación con la formación de directivos educativos realizado en el marco de la presente investigación, la Subcomisión de Autoevaluación vio conveniente proponer un ajuste a la declaración pública que el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas tenía como perfil de graduado. Dicha propuesta se revisó y aprobó por parte de la Dirección de Currículo en el año 2020. A continuación, se presenta la comparación entre el perfil vigente hasta 2020-1 y el que se construyó y adoptó desde 2020-2 como fruto de la revisión de coherencia curricular:

Tabla 16. *Ajuste al perfil del graduado de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*

Perfil vigente hasta 2020-1	Nuevo perfil desde 2020-2
<p>Es un magíster con un conocimiento profundo de los fenómenos educativos, con habilidades en dirección y gestión y con una sólida formación ética.</p> <p>En un contexto competitivo, es un directivo que aporta a la creación de valor en las organizaciones educativas, contribuye al crecimiento personal y profesional de su equipo de trabajo y mejora la calidad de la educación.</p>	<p>El graduado de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas es un experto en la alta dirección con una sólida formación ética, con competencias directivas e investigativas y con habilidades para la evaluación de las necesidades de su institución o programa facultado para aplicar y/o crear prácticas efectivas para las áreas de la gestión institucional.</p> <p>En respuesta a las necesidades del contexto, es un directivo que ejerce su liderazgo para contribuir al crecimiento personal y profesional de su equipo de trabajo, al desarrollo de competencias socioemocionales de los integrantes de su institución y a la calidad de la educación.</p>

Fuente: Documento de Coherencia Curricular de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, 2020.

Por otra parte, el análisis de datos y las conclusiones que se desprendieron de los resultados invitaban a reflexionar sobre las competencias del graduado propuestas en el PEP de la MDGIE. El estudio reveló que son pertinentes pero susceptibles de mejoramiento. Por tanto, como uno de los impactos del estudio, en un trabajo colegiado con la Subcomisión de Autoevaluación de la MDGIE se ajustaron dichas competencias aplicando la directriz de Dirección de Currículo de la Universidad de La Sabana (2020) en cuanto a la estructura para la declaración de competencias basados en la taxonomía de Bloom:

Tabla 17. *Propuesta de ajuste de competencias generales del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*

Competencias vigentes hasta 2020-1	Nueva propuesta de competencias desde 2020-2 (basadas en la taxonomía de Bloom + análisis de necesidades del entorno)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigir un proyecto o programa educativo, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles. 2. Fundamentar estratégicamente decisiones de carácter pedagógico, administrativo y comunitario, orientadas a la mejora y calidad de los programas o proyectos educativos. 3. Contribuir como agente transformador para lograr el bien común y la reconfiguración de la sociedad. 4. Gestionar proyectos y programas educativos garantizando su desarrollo y calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno. 5. Proponer soluciones a las problemáticas de las instituciones educativas a partir de la investigación aplicada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir e implementar una visión estratégica compartida por la comunidad vinculada al proyecto o programa educativo para contribuir a la calidad en el propósito de formar personas, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles. 2. Gestionar proyectos y programas educativos para garantizar su desarrollo efectivo y su calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno. 3. Liderar las áreas académica, pedagógica, administrativa y comunitaria de su institución o programa para la mejora y calidad de estos a partir de la fundamentación estratégica de las decisiones. 4. Desarrollar las capacidades de las personas de su equipo de trabajo para que puedan desplegar su mayor potencial en la organización educativa a través de buenas prácticas para la gestión del talento humano y desde un liderazgo inspirador. 5. Analizar las problemáticas de las instituciones educativas para proponer soluciones a partir de la investigación básica y aplicada

Fuente: Elaboración construida por la investigadora principal con el apoyo de la Coordinación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, 2020.

Otro impacto del estudio está referido a la revisión de los Resultados Previstos de Aprendizaje que se relacionan con cada competencia. Esta revisión se realizó a partir de la referenciación nacional e internacional, la revisión del Informe Tuning América Latina y la voz de los graduados. Para este ajuste de los RPA se tomaron como punto de partida los resultados de aprendizaje que estaban en los syllabus

anteriores al 2020 y se ajustó uno a uno siguiendo la estructura semántica propuesta por la Dirección de Currículo. Finalmente se validaron con los profesores del programa los ajustes realizados.

Tabla 18. *Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 1.*

Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) para la competencia “Construir e implementar una visión estratégica compartida por la comunidad vinculada al proyecto o programa educativo para contribuir a la calidad en el propósito de formar personas, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifica la estrategia de la institución educativa, liderando y alineando los diferentes recursos disponibles en ambientes caracterizados por la globalización, el riesgo, la incertidumbre y el cambio permanente. 2. Explica el entorno educativo colombiano e internacional, dando cuenta de la evolución que han tenido en el tiempo 3. Propone las intervenciones estratégicas a que haya lugar derivadas de la reflexión y del proceso de diagnóstico y análisis institucional 4. Gestiona la dimensión pedagógico-curricular de un proyecto educativo a partir del entendimiento de la pedagogía como ciencia de la educación y el currículo como construcción cultural sistémica que sustenta los procesos formativos. 5. Lidera el diseño y la gestión sistémica del macro, meso y micro currículo en su institución o programa educativa 6. Interpreta la información financiera con el fin de proyectarla para la toma de decisiones acertadas 7. Gestiona la toma de decisiones basado en diagnósticos integrales financieros. 8. Diseña e implementa una estrategia competitiva basada en un plan de negocios. 9. Convoca y lidera a la comunidad para generar proyectos de desarrollo basados en las necesidades sociales identificadas 10. Valora el impacto que tienen en la acción directiva y de gobierno de las organizaciones y las posibilidades concretas de innovación que de ellas se desprenden 11. Explica y diferencia los enfoques mecanicista, psicosociológico y antropológico de la educación a partir de categorías previamente establecidas 12. Reconoce las características comunes y diferenciales entre Institución educativa y empresa y sus implicaciones en la forma de dirigirlas y gestionarlas 13. Desarrolla conocimientos teóricos y prácticos para describir y caracterizar las instituciones educativas y su PEI 14. Explica las diferencias entre las instituciones educativas de distinto nivel educativo con base en sus estructuras, legislación, políticas y PEI 15. Identifica retos y formula propuestas que permitan recuperar el carácter “educativo” de la institución 16. Utiliza la metodología de la ciencia de la educación comparada para identificar los elementos clave de los demás sistemas educativos y su ajuste en la implementación del sistema educativo colombiano. 17. Identifica el modo como se puede participar en la construcción de la política pública educativa y la forma de aplicarla en la Institución educativa 18. Aplica herramientas para formar el criterio en la toma de decisiones de los directivos docentes.

Fuente: Matriz de Coherencia Curricular (2020).

Tabla 19. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 2.

Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) para la competencia “Gestionar proyectos y programas educativos para garantizar su desarrollo efectivo y su calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno.”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Argumenta con fundamentos teóricos desde la antropología, la sociología, la ética y la política para dar soporte a iniciativas de desarrollo comunitario en el entorno de las instituciones educativas. 2. Analiza necesidades del entorno para valorar y evaluar proyectos de intervención socioeducativa desde la perspectiva de todos los involucrados. 3. Demuestra criterio ético, así como, conocimientos sobre el desarrollo de habilidades sociopolíticas y de gestión para orientar proyectos que demanden la participación y el mejoramiento de la calidad de vida de personas, comunidades e instituciones. 4. Diseña y evalúa programas y proyectos educativos con aplicación de la nueva tecnología. 5. Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo de la gestión e-learning en su institución. 6. Toma decisiones sobre proyectos con aplicación de la tecnología. 7. Analiza los referentes políticos y jurídicos que regulan las instituciones educativas en el país. 8. Identifica actores de la comunidad y acuerda con ellos procesos de desarrollo comunitario. 9. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo. 10. Reflexiona sobre su práctica directiva para mejorar su quehacer educativo y la gestión de su programa o institución. 11. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.

Fuente: Matriz de Coherencia Curricular (2020).

Tabla 20. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 3.

Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) para la competencia “Liderar las áreas académica, pedagógica, administrativa y comunitaria de su institución o programa para la mejora y calidad de estos a partir de la fundamentación estratégica de las decisiones.”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Evalúa la viabilidad y sostenibilidad de proyectos educativos con base en herramientas financieras. 2. Planifica la organización y generación de estrategias a través de la implementación de cuadros de mando y matriz de valor. 3. Toma decisiones financieras que apoyen el cumplimiento misional fundamentado en el análisis de la información. 4. Lee críticamente los contextos locales, nacionales e internacionales y poner el resultado de estas lecturas al servicio del desarrollo de las instituciones educativas. 5. Aplica su liderazgo en el diseño y la gestión sistémica del macro, meso y micro currículo en perspectiva de un proceso de investigación-acción para el mejoramiento continuo. 6. Propone el diseño y la gestión colaborativa de propuestas pedagógico-curriculares innovadoras y pertinentes. 7. Analiza las capacidades y posibilidad de un programa o institución para tomar decisiones sobre proyectos con aplicación de la tecnología. 8. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario empleando las TIC. 9. Selecciona y evalúa las tecnologías de la educación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje. 10. Identifica las relaciones funcionales de la institución o programa educativo. 11. Impulsa la formulación de planes de marketing educativo para su institución o programa.

<p>12. Toma decisiones para fortalecer la pertinencia del PEI a partir del seguimiento a los planes de marketing educativo implementados en su institución o programa.</p> <p>13. Identifica y gestiona apoyos para atender las necesidades educativas en diferentes contextos.</p> <p>14. Impulsa la creación de ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje en su institución o programa educativo.</p> <p>15. Educa en valores, formación ciudadana y democracia.</p> <p>16. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio cultural.</p>

Fuente: Matriz de Coherencia Curricular (2020).

Tabla 21. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 4.

Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) para la competencia “Desarrollar las capacidades de las personas de su equipo de trabajo para que puedan desplegar su mayor potencial en la organización educativa a través de buenas prácticas para la gestión del talento humano y desde un liderazgo inspirador.”
<p>1. Argumenta acerca de los enfoques organizacionales en la realidad educativa.</p> <p>2. Analiza casos sobre gestión de talento humano a partir de los enfoques de la organización.</p> <p>3. Explica los medios idóneos para el desarrollo de la persona y de las organizaciones educativas.</p> <p>4. Argumenta acerca de las claves antropológicas de la organización educativa.</p> <p>5. Toma conciencia de las creencias limitantes que pueden estar afectando áreas específicas de su comportamiento como líder y los retos para su avance personal en términos de gestión del tiempo, relacionamiento interpersonal, negociación de conflictos entre otras habilidades.</p> <p>6. Reconoce herramientas y posibilidades para gestionar de manera consciente sus emociones como directivo.</p> <p>7. Estima el impacto de su autorregulación o labilidad emocional en el clima organizacional de la institución educativa.</p> <p>8. Reconoce la calidad de la educación en su institución como el resultado de complementar la perspectiva antropológica y la perspectiva administrativa del liderazgo.</p> <p>9. Reconoce elementos claves de la dirección de personas en su organización y las posibilidades de sinergia y evolución que se generan desde la perspectiva de un liderazgo distribuido que permite trazar las bases para configurar equipos de alto desempeño.</p> <p>10. Identifica y propone acciones de mejora encaminadas a realizar ajustes incrementales (información, habilidades y conductas) para atender los retos técnicos que detecte en su institución.</p> <p>11. Reconoce y plantea alternativas de acción para los ajustes transformacionales (relacionales, movilización de supuestos, creencias y aprendizajes derivados de experiencias previas) necesarios para atender los retos adaptativos que detecte en su institución.</p> <p>12. Desarrolla competencias socioemocionales en los distintos estamentos de su comunidad educativa.</p> <p>13. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.</p>

Fuente: Matriz de Coherencia Curricular (2020).

Tabla 22. Resultados previstos de aprendizaje por competencia. Competencia 5.

Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) para la competencia “Analizar las problemáticas de las instituciones educativas para proponer soluciones a partir de la investigación básica y aplicada.”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Propone y valora soluciones a las problemáticas de las instituciones educativas a partir de la investigación aplicada o básica. 2. Explica las diferentes posturas epistemológicas y teóricas de investigadores de la educación indagando sobre su repercusión en el papel de la organización educativa. 3. Explica el concepto de investigación y los fundamentos de la investigación científica. 4. Explica el concepto de investigación y los fundamentos de la investigación científica. 5. Argumenta acerca de la relación y complementariedad que existe entre los métodos cuantitativo y cualitativo. 6. Construye la fase diagnóstica de un proyecto de investigación. 7. Aplica el desarrollo de metodologías cualitativas en los ámbitos socioeducativos. 8. Justifica la reflexión sistemática de la realidad para detectar necesidades o áreas susceptibles de mejora y propone acciones pertinentes, útiles, eficaces y viables.

Fuente: Matriz de Coherencia Curricular (2020).

El penúltimo impacto que conviene destacar está referido a la divulgación de los principales hallazgos del estudio que se ha realizado con los profesores del programa. Al concluir el 2020-2 se instó a los profesores a realizar una revisión crítica de sus syllabus enfatizando en la relevancia práctica de los aprendizajes y en la introducción de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que generen aplicabilidad del conocimiento y fortalecimiento de la práctica directiva. Para ello, la Líder académica del programa dialogó con cada profesor de manera que pudieran estudiar alternativas adicionales a los ensayos de reflexión para evaluar cada seminario, siempre respetando la autonomía de los profesores, pero incrementando la aplicabilidad de la teoría.

Finalmente, cabe señalar que los aportes que brindó el presente estudio a la evaluación de la coherencia curricular fueron de gran utilidad para la Autoevaluación 2018- 2020 y para el logro de la Renovación del Registro Calificado del programa (Ver Anexo C).

7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La sociedad colombiana y el sistema educativo necesitan contar con directivos capaces de asumir su función profesionalmente en las instituciones educativas, en los programas y proyectos educativos que orientan las empresas, las entidades públicas y las ONG, poseedores de unas cualidades y competencias directivas que manifiesten un dominio de su oficio (Documento Maestro del Programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, 2020).

La anterior premisa inspiró el desarrollo de la presente investigación que se orientó a aportar elementos de reflexión para la evaluación de la coherencia curricular del programa realizada entre el 2019 y el 2020 como parte del proceso de Autoevaluación 2018-2020. A la luz de los resultados es posible afirmar que se alcanzaron todos los objetivos previstos logrando identificar las tendencias en la formación de directivos para instituciones educativas en programas de Maestría en América Latina y en programas similares en Colombia. También se logró corroborar si las necesidades del entorno se estaban teniendo en cuenta o en qué se puede fortalecer el programa a partir de la voz de los graduados de la MDGIE. Finalmente se identificaron fortalezas y oportunidades de mejora que, a futuro, se espera ver reflejadas en los ajustes al plan de estudios o en el despliegue curricular del programa. En este sentido se puede ir concluyendo a través de cada uno de los objetivos específicos planteados lo siguiente:

Al identificar las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina se encontró que la MDGIE al igual que otros programas en América Latina responde a la estructura y necesidades educativas del país en el cual se desarrolla. Es decir, su plan de estudios responde a la estructura de áreas de gestión en sus correspondientes países. Este hallazgo guarda convergencia con los planteamientos de Deluiz (2007) y de Quiroz (2007) quienes enfatizan la responsabilidad de la educación superior para formar profesionales idóneos para responder a los desafíos de la sociedad en el marco de sus características estructurales. En este caso directivos que puedan ser competentes para responder a los desafíos de cada área de gestión institucional.

Por otra parte, es relevante señalar que el concepto de práctica directiva ha tomado fuerza en el discurso de las maestrías, y general de programas de formación de líderes educativos. Gracias a los aportes de estudios realizados por diferentes autores (Leithwood et al., 2006; Horn y Marfan, 2010; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood y Gu, 2009) los sistemas educativos han comprendido paulatinamente que no basta con promover competencias (habilidades directivas) si no se traducen en actividades concretas en la institución (prácticas directivas). Este hallazgo invita a pensar, de qué manera, el concepto de prácticas de liderazgo efectivo se puede visibilizar con mayor fuerza en el diseño y despliegue curricular de la MDGIE.

A nivel de América Latina también se detectó la tendencia de los programas de maestría en dirección y gestión educativa a incorporar, en su plan de estudios, algunas asignaturas orientadas al desarrollo de competencias socio- emocionales lo que demuestra que, en la actualidad, se considera un aprendizaje necesario en el proceso de formación de directivos. Otra de las tendencias encontradas se relaciona con el enfoque gerencial que tienen algunos programas dándole una menor relevancia a los aspectos pedagógicos o antropológicos. Esto es opuesto a lo que ocurre con la MDGIE que en su PEP asigna especial relevancia a la dimensión ética de la acción directiva y a otros aspectos de carácter trascendente en línea con los postulados de Serrano (2017), Polo (1997), Sandoval, Camargo y Vergara (2008).

Cabe destacar que la referenciación internacional evidencia que las universidades en el exterior están atentas a la evolución de las necesidades del entorno, compitiendo no solo con programas atractivos sin con alta relevancia práctica y una clara tendencia a impactar de forma tangible en los contextos de desempeño de sus graduados. En consecuencia, la evolución de la MDGIE debe ser también de carácter permanente. Las necesidades son distintas y las respuestas deben ser pertinentes también. Posiblemente, la agilidad estratégica para responder a las cambiantes necesidades del entorno puede hacer la diferencia, ya que como señalaron Razo, Dibut e Íñigo (2016) la calidad de la educación superior se ha impulsado por varios factores, uno de los cuales es el vínculo entre la educación superior y el desarrollo económico y social de cada país, lo que obliga a mejorar continuamente la pertinencia de la formación que se brinda a los futuros graduados.

Esta conclusión guarda convergencia con los postulados de la Universidad de La Sabana (2021) sobre la calidad de la educación superior, que no puede ser medida solo por los resultados académicos de los estudiantes sino por la transferencia de conocimiento que realizan en la sociedad, lo cual es un factor propio de las universidades de tercera generación.

El segundo objetivo era identificar las tendencias sobre formación de directivos para instituciones educativas a través de la comparación con otros programas similares en Colombia. Sobre este aspecto se destaca como tendencia el énfasis en el abordaje del liderazgo directivo como uno de los factores asociados a la calidad de la educación. No se encontró otro programa que tenga enfoque antropológico como sello principal. Conviene llamar la atención acerca de una ventaja competitiva de la MDGIE que es la internacionalización del programa representada en un alto número de profesores internacionales, así como en otras estrategias (salidas académicas) permiten una participación directa en otros entornos.

Vale la pena resaltar que el relacionamiento con graduados ha permitido al programa ser consciente de la madurez y el impacto social que se ha alcanzado a través de la reflexión interna generada por la autoevaluación y el mejoramiento continuo. Esto se refleja en la producción académica de los estudiantes

representada en más de 160 estudios desarrollados por estudiantes y asesorados por profesores del programa (según datos del repositorio institucional de la Universidad de La Sabana- Intellectum, 2021), así como por las investigaciones realizadas sobre aspectos internos de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (Martínez, 2018; Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017).

El tercer objetivo específico se orientó a reconocer las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. De acuerdo con los resultados, se reconoce el esfuerzo del programa para potencializar e implementar a través de sus profesores y el proceso curricular que se surte en sus diferentes etapas; logros muy significativos encaminados a la formación y el fortalecimiento de habilidades gerenciales, así como de la dimensión ética de la acción directiva.

Es decir, los hallazgos revelan que los graduados consideran que el programa cursado permitió el desarrollo de distintas competencias directivas para dirección de personas, la innovación, la gestión de procesos, la administración de recursos y la investigación de problemáticas relacionadas con la profundización en la cual llevaron a cabo su trabajo de grado. Esto es especialmente relevante, ya que como se expuso en el marco teórico, uno de los pilares del MCP es el Binomio Educación – Sociedad (Ruiz, citado en Quiroz, 2007), lo que quiere decir que la coherencia entre la formación brindada y las necesidades reales del entorno es una medida de la calidad de los programas. A partir de lo anterior, puede afirmarse que en el pilar de Binomio Educación- Sociedad, la MDGIE está realizando aportes concretos a la formación de líderes educativos con las competencias que el entorno requiere, si bien se detectan oportunidades de mejora.

De otra parte, los graduados enfatizan en los aportes de los profesores del programa a quienes destacan por su perfil que combina la fundamentación teórica con la experiencia. Una de las mayores fortalezas del programa es la posibilidad de dialogar con otros directivos que viven retos similares en sus instituciones (en este caso los profesores y los compañeros de programa).

También se encontró que los graduados de la MDGIE destacan que las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que fueron más útiles estaban encaminadas a la aplicación de conceptos en el entorno laboral siendo esto una fortaleza en varias de las asignaturas desarrolladas dentro del plan de estudios. Es decir, reconocen que la evaluación de carácter reflexivo (ensayos de reflexión) es positiva para incrementar el nivel de comprensión, pero las estrategias de aplicación tuvieron un mayor impacto y recordación porque los llevaron a replantear su práctica directiva.

El cuarto objetivo se orientó a identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa a partir del análisis de necesidades de entorno. Para ello se tomaron los resultados de los tres primeros objetivos y se analizaron para identificar conceptos

estructurantes nuevos que pudieran fortalecer el desarrollo curricular. La metodología de análisis por conceptos estructurantes fue propuesta por la Dirección de Currículo de la Universidad con quienes se revisaron los hallazgos.

Un aspecto sobresaliente es la necesidad de fortalecer la gestión correspondiente al ámbito de instituciones de educación superior cubriendo así las expectativas de los directivos que cursan la MDGIE y que laboran en ese nivel educativo, ya que desde su percepción el desarrollo de las asignaturas enfatiza más aspectos relacionados con la educación básica y media.

En este orden de ideas, se requiere realizar frecuentemente ejercicios de revisión de coherencia micro curricular con el propósito de actualizar o ajustar los syllabus de los planes de estudio para darle una mayor cobertura al programa y así atender, de manera más cercana, los requerimientos y necesidades del entorno.

Finalmente, cabe señalar que las conclusiones expuestas constituyen una invitación para que la MDGIE siga fortaleciendo sus procesos académicos en este momento coyuntural por el que está atravesando La Sabana debido a la nueva planeación estratégica en cuya visión se propone la transición a una universidad de tercera generación cuyos impactos tangibles esperados son cada vez más altos. Posiblemente uno de los retos que viene para el programa sea el paso de un currículo lineal a uno modular, impulsando la aplicabilidad de los aprendizajes en los entornos de trabajo de los estudiantes. En otras palabras, velando por su calidad a través del Binomio Educación- Sociedad. En el capítulo de Recomendaciones se brindarán algunas sugerencias al respecto.

8 RECOMENDACIONES

Después de presentar los resultados y las conclusiones se considera oportuno formular algunas recomendaciones. En primer lugar, dando alcance a lo expuesto a lo largo de este trabajo de investigación, se ve la pertinencia de revisar aspectos que conlleven al mejoramiento continuo de la oferta de valor de la MDGIE; es decir, de las pretensiones relacionadas en el PEP del programa con respecto al desarrollo de competencias en los graduados de la maestría que se evidencian en el quehacer directivo en las instituciones que ellos dirigen.

Conviene destacar que, de acuerdo con la propuesta conceptual de la Dirección de Currículo de la Universidad de La Sabana, para el desarrollo del proceso curricular se surten tres etapas como se ilustra en la siguiente figura: planeación, entrega y evaluación. En la primera etapa se da la organización y estructuración de los contenidos a desarrollar dentro de un proceso de formación. Ahí es donde cobra sentido la revisión de la coherencia curricular. Luego viene la entrega, proceso a través del cual, se establecen las estrategias o mecanismos que ayudan a ubicar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa fase es clave reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y seleccionar las que generen mayor impacto tangible. Finalmente, en la etapa de evaluación se definen las estrategias o rubricas que dan cuenta del logro de los RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje).

Figura 5. *Proceso curricular para el Aseguramiento del Aprendizaje*



Fuente: Dirección de Currículo, Universidad de La Sabana (2021)

De acuerdo a lo anterior y haciendo énfasis en los resultados del presente trabajo de investigación, una vez concluida la revisión de la coherencia curricular de la MDGIE, se hace necesario realizar una

revisión e intervención en lo referente a la segunda etapa del proceso curricular (la Entrega) para que se puedan seguir implementando estrategias que permitan aumentar el impacto tangible en la práctica directiva de los estudiantes y en sus instituciones, logrando un equilibrio entre los componentes teóricos y prácticos de las asignaturas. Así se asegura que los maestrantes estén logrando los aprendizajes específicos definidos en el programa.

Es importante tener en cuenta que una de las metas estratégicas de la Universidad de La Sabana a partir del 2021 está referida al Aprendizaje y que uno de los conceptos clave es el de “Relevancia Práctica”. Se busca entonces, la transformación de los currículos orientados al concepto de relevancia práctica definida como la característica que “facilita la apropiación del conocimiento y el desarrollo de capacidades y actitudes por el estudiante, articulando lo teórico con la aplicación práctica en diversos contextos” (Universidad de La Sabana, 2021, s.p.).

Otra recomendación que surge del presente estudio es analizar alternativas para ir migrando de currículos lineales a currículos modulares tal como lo propone la Universidad, tal como se evidencia en la siguiente imagen:

Figura 6. Esquema de transformación curricular



Fuente: Universidad de La Sabana, Comité de estrategia (abril 2021).

Los currículos denominados como lineales o tradicionales son aquellos que están conformados por asignaturas o campos disciplinares (Loroño y Fernández, 2012; French, 2015) y han predominado en la educación superior desde finales del siglo XIX. Su estructura atiende al principio de la organización de la producción científica y sigue la lógica de conocimientos especializados que en sumatoria configuran los campos profesionales. Estos currículos están constituidos por “unidades de contenido, estructuras rígidas,

rutas formativas predefinidas; secuencia temática, disciplinar y cuentan con una docencia especializada” (Universidad de La Sabana, Comité de Estrategia, 2021). De otra parte,

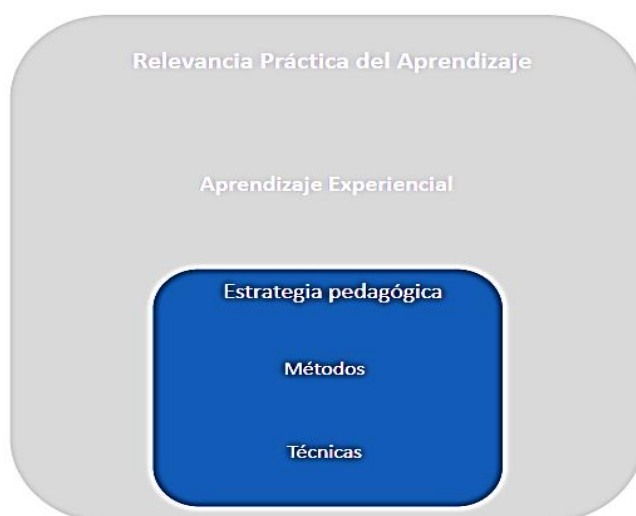
La Universidad de La Sabana entiende los currículos modulares como aquellos que cada programa construye sobre los principios del Aseguramiento del Aprendizaje y la Relevancia Práctica, tendientes a la formación de profesionales con las más altas capacidades conceptuales, técnicas, creativas, críticas y éticas. Estos currículos, se diferencian de los currículos lineales por la pertinencia, coherencia, accesibilidad, transitabilidad, flexibilidad y apertura; siendo así esta nueva dinámica curricular permite integrar las capacidades y conocimientos requeridos para el desempeño efectivo de una competencia, articulando la interdisciplinariedad, a partir de la docencia e investigación y su aplicación a la solución de problemas reales (Universidad de La Sabana, Comité de Estrategia, 2021, p. 5)

Este transito curricular manifestado como un propósito de la Universidad en sus prioridades estratégicas definidas al 2023, requeriría que la MDGIE empiece a poner en marcha acciones en el marco permanente de transformación del aprendizaje en el que está comprometida como programa. Afirmación que se sustenta precisamente en el presente esfuerzo investigativo.

Así mismo se recomienda en la línea de la relevancia práctica, que se estimule un trabajo en equipo entre los profesores con el acompañamiento de la Dirección del programa, para incrementar el empleo de métodos y técnicas de Aprendizaje Experiencial que sirvan de soporte en las estrategias pedagógicas que proponen los profesores en el desarrollo del proceso curricular en su etapa de planeación tales como métodos y técnicas innovadoras.

Figura 7. *Síntesis del concepto de Relevancia Práctica*

**RELEVANCIA
PRÁCTICA DEL
APRENDIZAJE
Síntesis**



Fuente: Universidad de La Sabana, Comité de estrategia (abril 2021).

En línea con la propuesta anterior, se podrían promover al interior de la MDGIE, espacios de aprendizaje y socialización de prácticas con los profesores de manera que puedan conocer con mayor profundidad experiencias de aplicación algunas de las 17 metodologías y técnicas propuestas en el Documento de la Dirección de Currículo 2020. Estas estrategias fueron detectadas a través de la encuesta de “Barómetro experiencial” y expuestas por el Comité de Estrategia en su presentación del taller de planeación institucional 2021- 2023. Posiblemente los profesores ya emplean algunas de ellas, pero ampliar la gama de posibilidades podría dinamizar el desarrollo de los distintos espacios académicos incrementando la aplicación práctica de los conceptos o teorías:

Figura 8. *Metodologías y técnicas del Aprendizaje Experiencial en la Universidad de La Sabana*



Fuente: Universidad de La Sabana, Comité de estrategia (abril 2021).

Uno de los mayores retos que se detectó en las necesidades del entorno para la MDGIE es el de responder con suficiencia a las expectativas de los estudiantes que laboran como directivos en educación superior. Aunque ellos también manifiestan intención de recomendación del programa y valoran la formación recibida, perciben un marcado énfasis en la gestión de colegios.

Una posibilidad para fortalecer esa formación, aprovechando el proceso de ajuste de la Facultad de Educación para ofrecer un portafolio ágil, podría ser brindar alternativas de énfasis. Por ejemplo: énfasis en Dirección Escolar o énfasis en Dirección Universitaria y organizar un paquete modular de asignaturas que ya tenga la Facultad en otros de sus programas de maestría o doctorado. Esto también facilitará la sinergia entre los programas y a los estudiantes, puede resultarles una oferta de valor atractiva. Otra opción para atender la necesidad de los estudiantes que requieren mayor conocimiento y formación en un área

específica sería ofrecer algunos *Minors* aprovechando el portafolio de asignaturas de la Facultad. Por ejemplo: *Minor* en Gestión Administrativa, *Minor* en Política Educativa o *Minor* en Sistemas de Gestión de Calidad en Educación Superior, por mencionar algunos. Estas propuestas pretenden invitar a pensar de manera disruptiva para encontrar alternativas de solución y para agregarle valor a la oferta de la MDGIE.

De otra parte, dado que los profesores del programa son los que despliegan el currículo se recomienda divulgarles los resultados de la presente investigación e invitarlos a proponer innovaciones en el desarrollo del syllabus de sus asignaturas como primer paso para enriquecer la atención de estudiantes que se desempeñen como directivos en educación superior.

Finalmente, la invitación es a seguir fortaleciendo “el tránsito de Universidad de Segunda generación a una Universidad de Tercera generación que requiere cambios estructurales y uno de estos cambios se relaciona con las lógicas que orientan la estructura curricular y los planes de estudios que determinan nuestra oferta de programas” (Documento de Pautas para la Transformación Curricular, Dirección de Currículo, 2021) y además que permiten asegurar el desarrollo de las competencias enunciadas en el PEP de los diferentes programas pero en este caso especial el de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

9 NUEVOS TÓPICOS DE INVESTIGACIÓN

De cara al ejercicio realizado durante el desarrollo de esta investigación en cuanto al análisis de datos, la discusión y conclusiones, fueron apareciendo nuevas temáticas que pueden permitir profundizar en el concepto de Aseguramiento del Aprendizaje (AoL) y en el impacto que tiene el desarrollo de competencias de graduados frente al ejercicio como directivos. Siendo así, estos cuestionamientos o temáticas se pueden enfocar en:

1. Evaluación del impacto en el desarrollo de competencias de directivos derivada de la revisión de la coherencia curricular de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.
2. Revisar la incidencia que tiene el perfil de ingreso a la maestría con respecto al desarrollo de las competencias en los directivos. Es decir, analizar si el tipo de perfil del aspirante puede facilitar o complejizar la adquisición o el desarrollo de las competencias y prácticas directivas.
3. Establecer la relación entre el perfil del profesor de la MDGIE y las estrategias que promueve para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.
4. Reflexionar sobre la manera de fortalecer la relevancia práctica de los aprendizajes, de manera que se genere un mayor impacto tangible en las instituciones de procedencia de los estudiantes y en el reconocimiento externo del programa.
5. Análisis de las necesidades de formación de los estudiantes de la MDGIE para el diseño de un espacio académico de formación en competencias socioemocionales para directivos.
6. Análisis de impacto de la formación en competencias del graduado que propone el programa en el desarrollo del trabajo de grado.
7. Alineación entre PEI y el PEP a partir del análisis del impacto que tiene el “Sello Sabana” en las competencias y practicas directivas de los graduados de la maestría.
8. Revisión de la forma en el desarrollo curricular del programa se refleja en las prácticas de liderazgo efectivo de los graduados del programa.

10 LIMITACIONES

Durante la realización del presente trabajo de investigación se presentaron varias situaciones que llevaron a generar limitaciones en los objetivos y tiempos propuestos para la culminación. En primera instancia y por temas académicos y laborales fue necesario realizar, durante el tercer semestre de maestría, un cambio total del proyecto de investigación.

Por lo anterior fue necesario replantear la metodología para recolectar la información y así poder convencer y contactar a los graduados para las entrevistas. Inicialmente se había previsto una muestra más grande de participantes, pero dado que ellos también estaban afrontando la complejidad de la pandemia y el cambio a la modalidad de trabajo remoto, fue necesario reducir a 10 participantes pues se requería procesar la información para finalizar la revisión de la coherencia curricular y cumplir con las metas de tiempo y productos que estableció la Dirección de Currículo. Finalmente, los retos se sortearon de forma paulatina para concluir el informe de la investigación de un estudio que representó un aporte directo a la coherencia curricular del programa.

REFERENCIAS

- Blossing, U. & Liljenberg, M. (2018). School leaders' relational and management work orientation. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 276-286. <https://doi.org/10.1108/ijem-07-2017-0185>
- Camargo-Abello, M., Halina, F., Pedraza, A., Quiroga, C., Vergara, M. & Sandoval, Y., (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas Investigación. *Educación y Educadores*, 11 (2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411203.pdf>
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2011). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report (No. DCSF-RR108): Department for children, schools and families.
- Deluiz, N. (2001). Modelo das competências profissionais no Mundo do trabalho e na educacao: Implicações para o currículo. *Boletín Técnico do Senac*. 27, 71-98
- French, S. (1999). The Benefits and Challenges of Modular Higher Education Curricula. *Reading Today*, 16(4), 30
- Gorrochotegui, A. & Ramírez, D. (2012). Compendio de competencias para directivos escolares. Una propuesta teórico-práctica. *Revista interacción*. 11, 57-74. Disponible en: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2257>
- Gorrochotegui, A. (2009). Compendio de competencias de liderazgo educativo. Escuela de administración de servicios. Universidad de los Andes.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horn, A. & Marfan, J. (2010). Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas*. 9 (2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
https://www.unisabana.edu.co/programas/posgrados/facultad-de-educacion/maestria_endireccion-y-gestion-de-instituciones-educativas/objetivos-yperfiles/

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En: Leithwood, K. (Ed.) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Vitacura, Santiago de Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership*. What it is and how it influences pupil learning. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Loroño, M. & Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Mari, R., Bo, R. & Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en una Entrevista. *Revista de Ciencias de la Educación*. 113-133
- Martínez, C. (2018). *Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas: elementos que inciden en la formación de competencias directivas*. (Trabajo de grado de maestría). Universidad de la Sabana. Chía.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. & Hernández-Santamaria, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad* 78. DOI: 10.13043/DYS.78.2
- Ministerio de Educación Nacional. (2008), *Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Resolución 6700 del 4 de agosto del 2010*. Bogotá
- Ministerio Nacional de Educación. (2019). Fundamentos conceptuales. Sitio oficial. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-299611.html>
- Moreno, M., Galicia, D. & Riscanevo, R. (2017). *Impacto de las competencias investigativas en directivos docentes graduados de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas*. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura - OEI. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en América*. Madrid: España. OEI

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2016). Revisión de las políticas nacionales de educación. *La educación en Colombia*. OCDE. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2016). Revisión de las políticas nacionales de educación. *La educación en Colombia*. OCDE. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Panesso, M. & Puerto, N. (2017). *Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/>
- Pires, S. et al. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Capítulo 8 Conferencia Regional sobre Educación Superior, Cartagena.
- Polo, L. (1997). Antropología de la acción directiva. En C. Llano (Ed.), *La cuestión del método. La comprensión de la realidad humana* (pp. 15). Madrid: España. Unión Editorial.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. (50), 93-99.
- Razo, I., Dibut, L. & Íñigo, E. (2016). Aseguramiento de la calidad en la educación superior: experiencia de la universidad del golfo de California, México. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 190-198. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100028&lng=es&tlng=es.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill
- Sandoval, L. (2008) *Institución educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas* (1 ed.). Navarra, España: Ediciones universidad de Navarra S.A.
- Sandoval, L. Camargo, M. & Vergara, M. (2008). *Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas*. Investigación Educativa, (11), 2, 11-48. Universidad de la Sabana.
- Serrano, G. (2017). Competencias directivas y virtudes: un camino a la excelencia. *Estudios Gerenciales*. 33, 208-216
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Cuarta Edición. Centro de Investigación en Formación y Evaluación. CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones
- Torrado, M. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional

- UNESCO. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. 2014:164. www.unesco.org
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. (2007). *Tuning América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Universidad de La Sabana (2021). *Competencias transversales de la Universidad de La Sabana*. Vicerrectoría de Procesos Académicos y Proyección Social. Comité Académico de Competencias Transversales. Documento preliminar.
- Universidad de La Sabana (2021b). *Competencias transversales de la Universidad de La Sabana*. Vicerrectoría de Procesos Académicos y Proyección Social. Comité Académico de Competencias Transversales. Documento preliminar
- Universidad de La Sabana. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/nosotros/proyecto-educativo-institucional/>
- Universidad de La Sabana. (2016). *Proyecto Educativo del Programa. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*. Facultad de Educación. Disponible en:
- Universidad de La Sabana. (2020). *Proyecto Educativo del Programa. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*. Facultad de Educación. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/programas/posgrados/facultad-de-educacion/maestria-en-direccion-y-gestion-de-instituciones-educativas/objetivos-y-perfiles/>
- Universidad de La Sabana. (2021). *Portafolio Ágil y Aprendizaje Unisabana 2021-2023: conceptos asociados a las prioridades estratégicas 1 y 2*. Vicerrectoría de Procesos Académicos y Proyección Social. Dirección de Currículo. Dirección de Proyección Social y Aprendizaje Práctico [Versión 07042021]). Universidad de la Sabana. Chía.
- Universidad de la Sabana. (s.f). Syllabus y planeador didáctico. Vicerrectoría de Procesos Académicos y Proyección Social Dirección de Currículo. Chía.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones mensajero.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Proyecto de investigación

CONTRIBUCIONES DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES COMPETENTES QUE RESPONDAN A LAS NECESIDADES DEL ENTORNO: UN APOORTE A LA COHERENCIA CURRICULAR DEL PROGRAMA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Respetado Directivo:

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana y adelantamos el proyecto titulado: “*Contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno: un aporte a la coherencia curricular del programa*” En este estudio me propongo resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo contribuye la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno? con el fin de reunir información se realizarán entrevistas personalizadas las cuales serán grabadas para asegurar el aprovechamiento de los datos.

Los resultados de las entrevistas se recopilarán en un informe final que constituye el insumo para responder a los objetivos de la investigación, por lo tanto, toda la información que provenga de usted será tratada de manera confidencial para lo cual se omitirán los nombres de los participantes.

Atentamente, solicitamos su autorización para entrevistarle y emplear los datos recolectados. En caso afirmativo, favor completar la información y remitirla al equipo encargado de la investigación.

Para el estudio tiene una gran importancia que usted pueda participar ya que con su visión como graduado nos brinda elementos que nos permita aportar reflexiones importantes para la toma de decisiones.

Finalmente, le recordamos que usted tiene la libertad de retirarse como participante del proyecto si así lo desea. En tal caso, le agradecemos informarnos al respecto.

Por favor no dude en contactarnos si tiene alguna inquietud o de requerir aclaración acerca de los procesos propios de nuestro proyecto.

Agradecemos su gentil información.

Mg Ángela María Rubiano

Sonia Noreña González

Asesora de Investigación
angelarube@unisabana.edu.co

Investigador Principal
sonia.norena@unisabana.edu.co

MANIFESTACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado con CC _____ de
_____. ACEPTO VOLUNTARIAMENTE participar en el estudio y manifiesto que he
leído y comprendido el objetivo del estudio

FIRMA: _____

FECHA: _____

Anexo B. Protocolo de entrevista



UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA LOS DIRECTIVOS PARTICIPANTES GRADUADOS DEL PROGRAMA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Asesora: Ángela María Rubiano Bello, Mg. En Educación

Investigadoras: Sonia Noreña González, estudiante de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Dirigida a: Directivos graduados del programa de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

Objetivo de la entrevista a profundidad: recolectar información a través de la cual se pueda reconocer si las competencias definidas para desarrollar en el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas están atendiendo a las necesidades del entorno.

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Moderador: _____

Datos del Participante:

Nombre del Directivo _____

Antigüedad en el cargo: _____

Formación Académica de Pregrado: _____

Formación Académica de Posgrado: _____

La presente entrevista tiene como fin recolectar información a través de la cual se pueda reconocer si las competencias definidas para desarrollar en el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas están atendiendo a las necesidades del entorno.

Es importante aclarar que los datos recolectados en esta entrevista se utilizarán únicamente con fines de investigación y no tendrán ninguna influencia en su gestión.

Durante la entrevista se realizará una grabación para aprovechar los datos un 100% a la hora de procesarlos. Por favor manifieste en voz alta su consentimiento para la grabación.

1. ¿Cuál es su rol actual como directivo? ¿Es el mismo que tenía antes de hacer la maestría?
2. ¿En qué profundización realizó su trabajo de grado?
3. ¿Por qué escogió la Universidad de La Sabana?
4. ¿Cuáles elementos de la maestría le motivaron a elegirla?
5. ¿Cómo se enteró de la maestría? ¿Lo comparó con otro programa similar en la región (Bogotá)?
6. ¿A la solución de qué problemáticas de la institución contribuye el programa de MDGIE?
7. ¿Recuerda cuáles son las competencias directivas que se propone desarrollar la MDGIE?


Son cinco, vamos a dialogar sobre estas:

- a. Dirigir un proyecto o programa educativo, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles.
 - b. Fundamentar estratégicamente decisiones de carácter pedagógico, administrativo y comunitario, orientadas a la mejora y calidad de los programas o proyectos educativos.
 - c. Contribuir como agente transformador para lograr el bien común y la reconfiguración de la sociedad.
 - d. Gestionar proyectos y programas educativos garantizando su desarrollo y calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno.
 - e. Proponer soluciones a las problemáticas de las instituciones educativas a partir de la investigación aplicada.
8. ¿Cómo en su acción directiva evidencia las competencias propuestas por el programa de MDGIE?
 9. ¿De qué manera contribuyó el programa a desarrollar o fortalecer esas competencias?
 10. ¿Si tuviera la oportunidad, volvería a escoger esta maestría? ¿Por qué?
 11. ¿Usted recomendaría a otros directivos esta maestría? ¿Por qué?
 12. Desde su experiencia como graduado ¿se abarcan los contenidos y competencias necesarias que encierra el título de Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas? ¿Por qué?

13. ¿Qué impactos en su vida personal o profesional ha experimentado como graduado de la MDGIE?
14. ¿El desarrollo de los diferentes espacios académicos apuntaba al desarrollo de sus competencias profesionales? En caso afirmativo por favor deme algunos ejemplos.
15. ¿Cuáles asignaturas del plan de estudio tuvieron un mayor impacto en la formación de sus competencias directivas?
16. Con respecto a la metodología de clase empleado por sus profesores de la MDGIE ¿cuáles acciones o actividades formativas contribuyeron al desarrollo de sus competencias directivas?
17. Si usted fuera el director de esta maestría ¿qué ajustes le haría al plan de estudios y metodología del programa?
18. Si usted fuera un evaluador del Ministerio de Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las fortalezas del programa?
19. Si usted fuera un evaluador del Ministerio Educación Nacional ¿cuáles consideraría que son las oportunidades de mejora de la MDGIE?
20. ¿Cuáles eran sus expectativas académicas antes de cursar este programa?
21. ¿Siente que el programa respondió a sus expectativas iniciales de formación? ¿Por qué?

Fin de la entrevista. Gracias por tu participación.

Anexo C. Evidencia de la Renovación del Registro Calificado del Programa



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

RESOLUCIÓN No.

017445 17 SEP 2020

Por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación y modificación del registro calificado del programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, ofrecido en modalidad presencial, en investigación en Chía (Cundinamarca).

EL VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En ejercicio de sus atribuciones legales, y en particular de las contempladas en la Ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008, el Decreto 1075 de 2015 –Único Reglamentario del Sector Educación–, el Decreto 5012 de 2009 y la Resolución 6663 del 2 de agosto de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, y,

CONSIDERANDO:

Que la Ley 30 de 1992 señala como objetivo de la educación superior y de sus instituciones, prestar a la comunidad un servicio con calidad referido a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Que por virtud de la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1075 de 2015, para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior, se requiere contar previamente con el registro calificado, en atención a las condiciones de calidad que deben demostrar las instituciones de educación superior para su obtención.

El Artículo 2.5.3.2.9.1 del Decreto 1075 de 2015, dispone que, en consideración al reconocimiento en alta calidad de las instituciones, por parte del Consejo Nacional de Acreditación y mientras dure la vigencia de su acreditación institucional, el Ministerio de Educación Nacional entenderá surtida la etapa de premadicación de solicitud de registro calificado para los programas académicos de educación superior que sean ofrecidos y desarrollados en la sede que ostente la acreditación de alta calidad.

Que la Universidad de La Sabana actualmente cuenta con acreditación institucional de alta calidad por el término de 8 años, en virtud de la Resolución 6166 del 31 de marzo de 2017, expedida por el Ministerio de Educación Nacional.

Que mediante Resolución 13054 del 13 de agosto de 2014, el Ministerio de Educación Nacional renovó el registro calificado al programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, ofrecido en modalidad presencial en investigación en Chía (Cundinamarca), por el término de siete (7) años, la cual fue modificada mediante la Resolución 14030 del 15 de agosto de 2018.

Continuación de la Resolución "Por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación y modificación del registro calificado del programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, ofrecido en modalidad presencial, en investigación en Chia (Cundinamarca)."

Que la Universidad de La Sabana, solicitó a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-SACES- la renovación del registro calificado del programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, ofrecido en modalidad presencial en investigación en Chia (Cundinamarca), con 42 créditos académicos, admisión semestral, duración estimada de cuatro (4) semestres, 60 estudiantes a admitir en el primer periodo y modificaciones con relación al plan de estudio y la supresión en profundización.

Que de conformidad con lo anteriormente expuesto, este Despacho encuentra procedente renovar el registro calificado y aprobar las modificaciones al programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, ofrecido en modalidad presencia en investigación en Chia (Cundinamarca).

Que en mérito de lo expuesto,

RESUELVE:

Artículo 1. Decisión. Renovar el registro calificado por el término de siete (7) años, y aprobar las modificaciones al siguiente programa:

Institución:	Universidad de La Sabana
Denominación del Programa	Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Título a otorgar:	Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Lugar de ofrecimiento:	Chia (Cundinamarca)
Modalidad:	Presencial
Maestría en:	Investigación
Número créditos académicos:	42

Artículo 2. Actualización en el SNIES. El programa identificado en el artículo anterior deberá ser actualizado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES- o en el medio que disponga el Ministerio de Educación Nacional para estos efectos.

Artículo 3. Oferta y publicidad. De conformidad con el Decreto 1075 de 2015 y la Resolución 12220 del 20 de junio de 2016, la oferta y publicidad del programa deberá ser clara, veraz y corresponder con la información registrada en el SNIES o en el que haga sus veces.

Igualmente, en dicha oferta y publicidad se deberá señalar que se trata de una institución de educación superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 4. Inspección y Vigilancia. El programa descrito en el artículo 1 de esta Resolución podrá ser objeto de visita de inspección y vigilancia y, en caso de encontrarse que no mantiene las condiciones de calidad requeridas para su desarrollo, se ordenará la apertura de investigación en los términos establecidos en las normas vigentes.

Artículo 5. Renovación del Registro Calificado. En los términos establecidos en el Decreto 1075 de 2015 o las normas que lo complementen o sustituyan, la institución de

Continuación de la Resolución "Por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación y modificación del registro calificado del programa Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, ofrecido en modalidad presencial, en investigación en línea (Continuación)."

educación superior deberá solicitar al Ministerio de Educación Nacional, la renovación al registro calificado aquí otorgado, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior –SACES– o del que haga sus veces.

Artículo 6. Modificación del Registro Calificado. En los términos establecidos por el Decreto 1075 de 2015 o la norma que lo complemente o sustituya, la institución de educación superior deberá informar al Ministerio de Educación Nacional de las modificaciones al registro calificado aquí otorgado, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior –SACES– o del que haga sus veces.

En este caso, cuando las modificaciones al registro calificado requieran aprobación previa por parte del Ministerio, según lo dispuesto en el Decreto 1075 de 2015, la institución de educación superior deberá solicitar dicha aprobación, allegando los documentos exigidos por el Ministerio para ello, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior –SACES– o del que haga sus veces.

Artículo 7. Notificación. Por conducto de la Secretaría General de este Ministerio, notificar la presente Resolución al representante legal de la Universidad de La Sabana, a su apoderado o a la persona debidamente autorizada por él para notificarse, acorde con lo dispuesto en los artículos 67 al 69 del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo.

Artículo 8. Recursos. Contra este acto administrativo procede únicamente el recurso de Reposición dentro de los diez (10) días siguientes a la notificación, de conformidad con lo establecido en los artículos 74 y 76 del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo.

Artículo 9. Vigencia. De conformidad con lo previsto en el artículo 87 del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo la presente Resolución rige a partir de la fecha de su ejecutoria.

NOTIFÍQUESE Y CÚMPLASE.

Dada en Bogotá D. C.,

EL VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR,



LUIS FERNANDO PÉREZ PÉREZ

Proyecto: Shirley Sánchez Muñoz : Profesional Especializada Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Revisó: Germán Alito Cardón Ocampo : Subdirector de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Eloy Polanco Paredes Leal : Director de Calidad para la Educación Superior

Cód. Proceso: 53333